



Rapport
2025:12

Strukturendringen i fellesfagene engelsk og norsk på yrkesfaglig utdanningsprogram

Belyst gjennom intervjuer med lærere og elever, en spørreundersøkelse til lærere og karakterdata

Rønnaug Haugland Lyckander, Anniken Hotvedt Sundby og Asgeir Skålholt

Rapport
2025:12

Strukturendringen i fellesfagene engelsk og norsk på yrkesfaglig utdanningsprogram

Belyst gjennom intervjuer med lærere og elever, en spørreundersøkelse til lærere og karakterdata

Rønnaug Haugland Lyckander, Anniken Hotvedt Sundby og Asgeir Skålholt

Rapport	2025:12
Utgitt av	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse	Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.
Prosjektnr.	21190-3
Oppdragsgiver	Utdanningsdirektoratet
Adresse	Schweigaards gate 15 B, 0191 Oslo
Fotomontasje	NIFU
ISBN	978-82-327-0717-1
ISBN	978-82-327-0718-8
ISSN	1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Formålet med denne studien har vært å undersøke *strukturendringen* av fellesfagene engelsk og norsk på yrkesfaglig utdanningsprogram som ble innført med nye læreplaner fra og med skoleåret 2020/2021. Strukturendringen innebar at engelskfaget i sin helhet ble samlet til vg1, mens norskfaget ble samlet til vg2. Rapporten redegjør for hvilke opplevelser, erfaringer og synspunkter fellesfaglærere, yrkesfaglærere og elever har med denne strukturendringen.

Rapporten er utarbeidet av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og er et tilleggsprosjekt under evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag. Forskere i prosjektet har vært Rønnaug Haugland Lyckander, Anniken Hotvedt Sundby og Asgeir Skålholt (prosjektleder). Lyckander og Sundby har vært hovedforfattere for kapittel 1 og 2. Lyckander har vært hovedforfatter på kapittel 3, Skålholt har vært hovedforfatter på kapittel 4, og kapittel 5 er skrevet i samarbeid mellom forskerne i prosjektet. Annette Nordheim (NIFU) har formatert den endelige rapporten.

Vi vil takke lærere og elever for at de stilte opp og delte sine erfaringer med oss!

Oslo, 8. mai 2025

Vibeke Opheim
Direktør

Cay Gjerustad
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	6
1 Innledning.....	10
1.1 Bakgrunn og kunnskapsstatus	11
1.2 Om undersøkelsens mål og problemstillinger.....	13
1.3 Metoder og data.....	13
1.4 Begrensninger og mulige skjevheter i data	19
1.5 Rapportens videre oppbygning	20
2 Perspektiver fra intervjuene	21
2.1 Fellesfaglærernes perspektiv.....	21
2.2 Yrkesfaglærernes perspektiv.....	26
2.3 Elevenes perspektiver.....	31
2.4 Oppsummering av intervjuene	36
3 Resultater fra spørreundersøkelsen.....	39
3.1 Endringer i undervisning.....	39
3.2 Samarbeid	45
3.3 Elevenes læringsutbytte og fravær	49
3.4 Hvilken struktur i engelsk- og norskfaget ønskes videre	52
3.5 Oppsummering av spørreundersøkelsen	58
4 Analyser av karakterdata.....	61
5 Samlede observasjoner på tvers.....	65
5.1 Læreres opplevelse av strukturendringen varierer mellom fag.....	65
5.2 Strukturendringen slår ut ulikt for ulike grupper av elever	67
5.3 Rekkefølgen på fellesfagene norsk og engelsk.....	68
5.4 Avsluttende refleksjoner	68
Referanser.....	72

Sammendrag

Hovedspørsmålet som belyses i denne rapporten er hvilke erfaringer elever, fellesfaglærere og yrkesfaglærere har gjort seg med *strukturendringen* i fellesfagene engelsk og norsk som ble innført høsten 2020 på yrkesfaglig utdanningsprogram. Rapporten er en del av et tilleggsprosjekt til evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag, og er gjort på oppdrag for Utdanningsdirektoratet.

Frem til 2020 var fellesfagene norsk og engelsk på yrkesfaglig utdanningsprogram fordelt over to år på vg1 og vg2. Fra og med 2020 ble engelskfaget i sin helhet samlet til fem timer på vg1, mens norskfaget ble samlet til fire timer på vg2. *Strukturendringen* som ble innført i 2020 innebar med andre ord at engelskfaget blir avsluttet med karakter på vg1, mens norskfaget blir avsluttet med karakter på vg2, samt at elevene ikke lenger har norsk på vg1.

Data og metode

For å undersøke strukturendringen utviklet vi et design som kombinerte kvalitative intervjuer, en kvantitativ spørreundersøkelse og analyser av karakterdata. Vi gjennomførte først 12 intervjuer med i alt 27 informanter. Vi intervjuet både elever, fellesfaglærere og yrkesfaglærere. Intervjuene satte søkelys på elever og læreres opplevelser av fordeler og utfordringer med strukturendringen. Deretter utformet vi en spørreundersøkelse til fellesfaglærere og yrkesfaglærere som vi sendte til hele landet. Spørreundersøkelsen ble utformet med bakgrunn i temaer som kom frem i intervjuene. Totalt svarte 294 lærere på spørsmål i spørreundersøkelsen om endringer i undervisning, mulighetene for yrkesretting av fellesfag, samarbeid mellom lærere og hvordan strukturendringen så ut til å virke for ulike typer av elever. I tillegg analyserte vi karakterdata i fagene norsk og engelsk hvor vi koblet på data om karakterer fra grunnskolen og om innvandringsbakgrunn.

Varierte syn på strukturendringen blant lærere

Samlet sett peker dataene mot at fellesfaglærere og yrkesfaglærere opplever strukturendringen ulikt. Hovedbildet er at fellesfaglærerne er mer positive til strukturendringene enn det yrkesfaglærerne er. Slik norsklærerne ser det, gjør det

å samle norsktimene over ett år mer tid til planlegging, norsklærerne får færre klasser og de blir dermed bedre kjent med elevene. Norsklærerne setter også pris på å møte mer modne elever. Samtidig ser de at pausen fra norskfaget gjør at elevene bruker tid på å komme inn i norskfaget igjen.

Norsklærerne beskriver også at det å yrkesrette norskfaget i større grad lar seg gjøre etter strukturendringen, siden elevene på vg2 skal søke læreplass, blir sjangre som søknad og CV relevant å jobbe med i norskfaget. For de elevene som planlegger en direkte overgang til påbygging til generell studiekompetanse på vg3, viser norsklærerne at det å ha norsk på vg2 gjør overgangen lettere.

Engelsklærerne er mer delte i synet på strukturendringen. Flere av engelsklærerne syntes det var krevende å yrkesrette engelskfaget, særlig fordi elevene hadde lite erfaring med de yrkesfaglige programfagene og det å være i praksis. Noen pekte på at det kan virke paradoksalt at elevene skal lære om viktige verktøy og prosesser i yrkene på engelsk, før de lærer det på norsk. Løsningen ble derfor ofte å legge opp til mer generell engelskundervisning.

Det er tydelig, gjennom både intervjuene og spørreundersøkelsen, at yrkesfaglærerne er mest kritiske og ser flest utfordringer med strukturendringen. Yrkesfaglærerne viser til at norskfaget og engelskfaget trengs på både vg1 og vg2. Særlig blir det pekt på at norskfaget fungerer som et viktig støttfag til programfagene allerede på vg1. Norskfaget kan støtte og hjelpe elevene til å utvikle sentral kompetanse i lesing og skriving. Siden norsk er på vg2, opplevde yrkesfaglærerne en forventning om at de måtte ta rollen som lese- og skrivelærere på vg1 – noe de ikke følte de hadde kompetanse til. Yrkesfaglærerne opplever også at elever som har svake grunnleggende ferdigheter i norsk får lavere læringsutbytte etter strukturendringen. I tillegg opplever de at for mange elever på yrkesfag er det krevende å ha mange timer med norsk og engelsk samlet på en uke – spesielt gjelder dette elever med lav motivasjon for fellesfagene.

Samarbeid og yrkesretting har ikke endret seg vesentlig

Samarbeidet mellom lærere ser ikke ut til å ha endret seg vesentlig med strukturendringen. Inntrykket er at behovet for samarbeid fortsatt er til stede, særlig for å lykkes med yrkesretting, men bare et mindretall opplever at samarbeidet har økt eller forbedret seg etter strukturendringen. Det kan likevel se ut til at graden av samarbeid er noe høyere mellom lærerne på vg2.

Norsklærerne mener strukturendringen legger godt til rette for yrkesretting, siden elevene på vg2 har fått erfaringer med de yrkesfaglige programfagene og prøvd seg i praksisperioder. Her er engelsklærerne mer delt. Engelsklærerne viser til at det er krevende å yrkesrette engelsk på vg1, siden elevene ennå ikke har valgt spesialisering mot et lærefag og har lite erfaring med de yrkesfaglige

programfagene. Flere av engelsklærerne gir beskrivelser av at de legger opp til et generelt engelskfag, med mindre grad av yrkesretting.

Ordningen slår ut ulikt for ulike grupper av elever

Lærerne vurderer at strukturendringen slår ut ulikt for ulike grupper av elever. For elever med svake faglige forutsetninger, særskilte behov og minoritetsspråklige elever kan det se ut til at fraværet av, eller oppholdet i norsk på vg1, kan være en utfordring. Som en oppfølging av dette stilte vi spørsmål i spørreundersøkelsen om skolene satte inn kompenserende tiltak på vg1, for eksempel tilbud om ekstra språkstøtte for de elevene som trengte det. Her svarte mange av lærerne at de var usikre på om det var tilfelle eller at slike tiltak ikke var etablert. Vi vil løfte frem at dette er noe som bør undersøkes nærmere, siden dette kan innebære at elever ikke får oppfylt språkrettighetene sine. Vi understreker samtidig at funnene må tolkes med en viss varsomhet, da usikkerheten blant lærerne kan skyldes manglende informasjon eller involvering i slike tiltak, og at det er begrenset antall svar.

Ut fra lærerne og elevenes vurdering, kan det se ut til at de elevene som er best tjent med strukturendringen, er de elevene som har sterke faglige forutsetninger. Både i intervjuene og i spørreundersøkelsen kommer lærerne inn på at strukturendringen slår ulikt ut for elevene. Hvis vi ser dette opp mot at yrkesfaglærerne opplever det som krevende å være lese- og skrivefag, og at pausen fra norskfaget på vg1 gjør at elevene bruker tid på å komme inn i norskfaget igjen, kan det stilles spørsmål ved hvem oppholdet i norsk er best for. Dette spørsmålet berører samtidig formålet til norskfaget på yrkesfag. Både elever og norsklærere viser til at det å ha norsk på vg2 er en god forberedelse til norskfaget på påbygg. Om norskfaget først og fremst skal forberede til påbygg, eller om det skal være et fag som støtter programfagene, gir språkopplæring og leder elevene frem til relevant sluttkompetanse på yrkesfag, bør derfor drøftes videre.

Flere lærere peker altså på at norsk på vg2 kan være uheldig for elever med svake forutsetninger og elever som er minoritetsspråklige. Vi ser likevel ikke at strukturendringene slår ut ulikt for ulike grupper om vi ser på selve karakterene som blir gitt i norskfaget. Analyser av standpunkt-karakterer før og etter strukturendringen viser at de med svakest faglige forutsetninger gjør det relativt sett likt før og etter LK20, både i norsk og i engelsk. Samtidig er det klart at de utfordringene som lærerne peker på ikke nødvendigvis gir seg utslag i selve språkfagene, men heller handler om forberedthet i programfagene.

Rekkefølgen på fellesfagene engelsk og norsk bør endres

Et hovedbilde etter intervjuene med lærere og elever var at det ble stilt spørsmål ved rekkefølgen på fellesfagene engelsk og norsk. Vi utformet derfor et konkret

spørsmål om dette i spørreundersøkelsen. Spørreundersøkelsen viste at kun 20 prosent av yrkesfaglærerne ønsker å videreføre strukturen med norskfaget på vg2 og engelskfaget på vg1. Det vises til flere faglige argumenter, som eksempelvis faglig læringsutbytte hos elevene, mulighetene for reell yrkesretting, sammenhenger mellom fagene på yrkesfag, og at det er mest naturlig å lære hva sentrale yrkesfaglige begreper og arbeidsmåter er på norsk, før en lærer det på engelsk, når det argumenteres for at norsk bør plasseres på vg1. I intervjuene med fellesfaglærerne viste et flertall til at det oppleves som mest naturlig at elevene først har norsk på vg1 og deretter engelsk på vg2. Det ser dermed ut til, basert på vår undersøkelse, at rekkefølgen på fagene engelsk og norsk bør vurderes.

I det følgende oppsummeres hovedfunnene sammen med rapportens anbefalinger:

Fellesfaglærerne og yrkesfaglærerne opplever strukturendringen ulikt.

Fellesfaglærerne er mer positive enn det yrkesfaglærerne er. Det anbefales å gjøre en vurdering av hva som bør vektlegges, samt om strukturendringen bør få mer tid til å virke før det gjøres en eventuell ny evaluering av organiseringen av fellesfagene.

Strukturendringen har ikke i vesentlig grad ført til endringer i samarbeid mellom lærere eller økt grad av yrkesretting av fellesfag. Selv om undersøkelsen ikke gir et entydig bilde av om dagens tverrfaglige samarbeid og yrkesretting er tilstrekkelig, anbefales det å gjøre en vurdering av om det må andre og flere grep til for å nå målene om økt samarbeid og mer yrkesrettede fellesfag, særlig i engelskfaget.

Strukturendringen slår ut ulikt for ulike grupper av elever. Spesielt yrkesfaglærerne peker på at faglig sterke elever tjener mest på ordningen, mens elever med svake faglige forutsetninger taper på ordningen. Det anbefales å gjøre en vurdering av hvilke elevgrupper ordningen først og fremst er ment å treffe. Dette henger sammen med hva formålet med fellesfagene på yrkesfag skal være.

Gjennomgående stilles det spørsmål ved hvorfor engelskfaget er plassert på vg1 mens norskfaget er plassert på vg2. Det å ikke ha norsk på vg1 ser ut til å være en utfordring for en del elever på yrkesfag, samtidig som det å ha norsk på vg1 og engelsk på vg2 kan legge bedre til rette for yrkesretting. Det anbefales å endre rekkefølgen på fagene, slik at norsk plasseres på vg1 og engelsk plasseres på vg2.

1 Innledning

I de siste årene har organiseringen av fellesfagene i videregående opplæring vært gjenstand for faglig og politisk diskusjon. Hvordan fellesfagene organiseres og integreres i utdanningsløpet, kan ha stor betydning for elevenes læring og kompetanseutvikling. Selv om alternative måter å organisere fellesfagene på har vært løftet frem, blant annet i NOU 2019:25, har det vært få endringer i strukturen siden Kunnskapsløftet ble innført i 2006.

Et unntak kom i 2020, da nye læreplaner ble innført etter fagfornyelsen (LK20). Da ble organiseringen av fellesfagene norsk og engelsk på yrkesfaglige utdanningsprogrammer endret. Frem til 2020 var disse fagene fordelt over to år og elevene fikk den avsluttende karakteren i begge fagene på slutten av det andre året, på vg2. Sammen med kroppsøving var engelsk og norsk de eneste fellesfagene som strakte seg over mer enn ett år.

Etter endringen ble hele engelskfaget samlet til fem timer på vg1, mens norskfagets fire timer ble flyttet til vg2. Strukturendringen innebærer med andre ord at elevene på yrkesfag ikke lenger har norsk på vg1 eller engelsk på vg2. Denne rapporten undersøker hvordan lærere og elever opplever og erfarer denne endringen, som vi kaller en *strukturendring*.

Ifølge høringsbrevet som fulgte forslaget om endringer i norsk og engelsk på yrkesfaglige utdanningsprogram, ble strukturendringen begrunnet med et ønske om større kontinuitet og konsentrasjon i opplæringen. Dette skulle legge bedre til rette for dybdelæring, samarbeid og tverrfaglighet (Utdanningsdirektoratet, 2017).¹ Høringsbrevet pekte også på at mange elever bytter skoler eller klasse mellom første og andre år på yrkesfag. Dermed hadde de ulike lærere i første og andre år i norsk og engelsk. Det et kunne gjøre det vanskelig å få en god progresjon i fagene. Samtidig ble det understreket at strukturendringen kunne skape utfordringer for norskfaget. Blant annet ble det trukket frem at fraværet av norsk på vg1 kunne redusere kontinuiteten fra 10. trinn, og at mange elever har behov for norskopplæring over to år.

¹ Fra høringsbrevet som ble sendt ut av Utdanningsdirektoratet. Selve høringen er ikke lenger tilgjengelig, men kan fås ved å kontakte Utdanningsdirektoratet udir.no/om-udir/hoyringar/

Parallelt med endringene i fagfornyelsen, utredet Lied-utvalget i NOU 2019:25 struktur og innhold i videregående opplæring. Utvalget mente at fag ikke burde strekke seg over mer enn ett år før det gis en sluttvurdering. Dette ble blant annet begrunnet med innspill utvalget hadde fått om at det er uheldig for elever å ha mange fag samtidig, da det krever omstilling og skifte av fokus flere ganger gjennom skoleuken. De gjennomgående fagene kunne også lettere bli nedprioritert enn andre fag. I tillegg trakk utvalget frem de samme argumentene som ble reist i høringsbrevet, muligheten for økt konsentrasjon og dybdelæring.

Med dette som bakteppe har et sentralt mål vært å undersøke hvordan strukturendringen har slått ut, og hvordan den oppleves av lærere og elever på yrkesfaglig utdanningsprogram. For å undersøke dette har vi brukt en kombinasjon av intervjuer, spørreskjema og analyser av karakterdata. Denne undersøkelsen er et tilleggsprosjekt til evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag. Rapporten står alene som et resultat av evalueringen av strukturendringer i norsk og engelsk, men vil også være et grunnlag for de overordnede analysene som kommer i sluttrapporten til evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag. Sluttrapporten er planlagt publisert tidlig i 2026.

Videre i dette kapitlet gjør vi kort rede for bakgrunn og kunnskapsstatus, samt problemstillingene i prosjektet. Deretter beskriver vi metoder, data og studiens begrensinger.

1.1 Bakgrunn og kunnskapsstatus

Det er nå fem år siden strukturendringen ble innført på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. De første evalueringsstudiene etter innføringen av nye læreplaner på yrkesfag i 2020 (LK20) finner at elevene opplever fellesfagenes relevans ulikt (Aakernes mfl., 2023). I elevintervjuer kommer det blant annet frem at en del elever er kritiske til norskfaget. Evalueringen peker på at den varierte opplevelsen av relevans kan knyttes til hvorvidt fellesfaglærere klarer å koble kompetansemålene i fellesfag til programfag og yrkesfaglig fordypning. Det antydes også at enkelte av yrkesfaglærerne er kritiske til strukturendringen i norsk og engelsk. Disse peker på at lavt ferdighetsnivå i fellesfag blant elevene på vg1 gjør at de må bruke tid på å hjelpe elevene med det de anser som grunnleggende kunnskaper for at elevene skal kunne utføre enkle yrkesoppgaver. Lave basiskunnskaper i norsk gjelder særlig for minoritetspråklige elever (Aakernes mfl., 2022). Selv om de første evalueringsrapportene etter fagfornyelsen presenterer enkelte foreløpige funn relatert til fellesfag på yrkesfag, har selve strukturendringen i engelsk og norsk ikke vært gjenstand for egne undersøkelser.

Generelt får fellesfagene på yrkesfag lite forskningsoppmerksomhet (Skarpaas & Hellekjær, 2021; Stene mfl., 2014), selv om de utgjør 30 prosent av det totale

timetallet både det første og det andre året på yrkesfag (Meld. St. (2020-2021)). Det er få studier der fellesfagene er selve forskningsfenomenet, og av de studiene som finnes, er empirien i hovedsak hentet inn før de nye læreplanene ble innført i 2020 (Sundby, 2024).

Av den forskningen som finnes, er et felles funn at selv om elevene ser behovet for fellesfag på yrkesfag, opplever de ikke undervisningen i fellesfag som meningsfull (Hiim, 2014, 2020; Høst mfl., 2013). Fellesfagene oppleves blant annet som for teoretiske (Høst mfl., 2013) og for lite relevante for elevens sluttkompetanse (NOU 2019: 25).

Flere peker på at aktiv samarbeidslæring, tverrfaglighet, mer lærerstøtte og yrkesretting kan øke opplevelsen av mening i fellesfagene (Fiskerstrand, 2017; Rondestvedt, 2019; Skarpaas & Hellekjær, 2021; Stene mfl., 2014). Hvor viktig elevenes opplevelse av mening er for deres gjennomføring, er imidlertid ikke helt klart, siden en studie finner at elevenes opplevelse av mening i yrkesfagene, og ikke i fellesfagene, er det som er avgjørende for om elevene fullfører eller ikke (Utvær, 2015).

En nasjonal satsning som satte søkelyset på fellesfagene på yrkesfag, var FYR – *fellesfag, yrkesretting og relevans*. FYR-satsningen pågikk i regi av Utdanningsdirektoratet i perioden 2014 -2016 og hadde fire sentrale innholdselementer. Dette var: 1) *kompetanseutvikling* av fellesfaglærere og yrkesfaglærere, 2) *innholdsproduksjon* (utvikle læringsressurser), 3) *organisasjonsutvikling* og 4) *erfarings- og kunnskapsdeling*.² Til tross for denne brede nasjonale innsatsen, peker sluttrapporten fra FYR på at ytre rammefaktorer som tid, organisering og timeplanlegging på skolene utgjør betydelige hindringer for å gjennomføre fellesfag på en måte som oppleves relevant og yrkesrettet. Den innførte strukturendringen bør derfor ses i lys av at sluttrapporten fra FYR-satsningen understreket at tid og organisering *kan* hindre praktiseringen av fellesfagene på yrkesfag.

Sluttrapporten til FYR-satsningen er dermed inne på noe som flere studier berører, nemlig at ytre rammefaktorer utenfor selve faget – som tid, organisering og timeplanstruktur – skaper utfordringer for å utvikle relevante, meningsfulle og yrkesrettede fellesfag for elevene på yrkesfag (Hiim, 2014; Iversen mfl., 2014). En nylig gjennomført studie av norsklæreres erfaringer med yrkesretting nyanserer imidlertid dette bildet. Studien viser at norsklærerne yrkesretter mer enn det som forventes i læreplanen i norsk (Sundby, 2024). Til forskjell fra tidligere studier finner ikke denne studien at de ytre rammefaktorene skaper utfordringer for praktisering av fellesfaget norsk.

Samlet sett løfter kunnskapsstatusen særlig frem tre poeng. For det første finnes det sparsomt med forskning på innholdet i og praktiseringen av fellesfagene

² [fyr-sluttrapport - til kd08082017.pdf](#). Satsningen pågikk i regi av Kunnskapsdepartementet fra 2010-2013.

på yrkesfag. For det andre ser det ut til at ulike aktører – som elever, fellesfaglærere og yrkesfaglærere – har ulike opplevelser og erfaringer med fellesfagene. For det tredje tyder nyere funn på at ytre rammefaktorer ikke i like sterk grad som tidligere hindrer realiseringen og praktisering av fellesfagene.

Det er derfor interessant å undersøke fellesfaglærere, yrkesfaglærere og elevers erfaringer og opplevelser med fellesfagene engelsk og norsk på yrkesfag etter at strukturendringen ble innført.

1.2 Om undersøkelsens mål og problemstillinger

Hensikten med undersøkelsen er å undersøke erfaringer, opplevelser og synspunkter hos fellesfaglærere, yrkesfaglærere og elever, som har undervist eller vært elever etter at strukturendringen ble innført på yrkesfaglig utdanningsprogram. Vi har undersøkt disse tre problemstillingene:

1. *Hvilke erfaringer har fellesfaglærere og yrkesfaglærere med strukturendringen for engelsk og norsk på vg1 og vg2?*
2. *Hvilke muligheter og utfordringer opplever norsk og engelsklærerne at denne endringen har for elever på yrkesfag?*
3. *Hvilke muligheter og utfordringer opplever elevene at denne endringen får på deres læringsutbytte i norsk og engelsk?*

Problemstillingene inviterer til utforskning av individers erfaringer og opplevelser. Vi har derfor valgt metodene kvalitative intervjuer og spørreskjema for å undersøke problemstillingene.

1.3 Metoder og data

Siden det finnes lite forskning på *praktiseringen* av fellesfagfagene på yrkesfag, fant vi det hensiktsmessig å utforske problemstillingene i dette prosjektet stegvis og gjennom flere metoder.³ Et argument for å kombinere metoder er at det å bruke flere linser gir en større forståelse enn hvis kun bruker én metodisk tilnærming. En utfordring ved å kombinere metoder er at de kan bli parallelle, det vil si at de legges ved siden av hverandre fremfor at de integreres. I dette prosjektet gjennomførte vi først kvalitative intervjuer med fellesfaglærere, programfaglærere og elever i tre forskjellige fylker. Tema på intervjuene var ulike informanternes opplevelser av *fordeler* og *utfordringer* med strukturendringen. Deretter, basert på det som kom opp på disse intervjuene, utformet vi en kvantitativ spørreundersøkelse til fellesfaglærere og programfaglærere. Denne ble sendt ut til et utvalg skoler fordelt

³ Prosjektet ble meldt inn og godkjent av Sikt (meldeskjema 586209) i april 2024.

over hele landet. Her fulgte vi opp flere av temaene som kom opp på intervjuene. Blant annet spurte vi om *endringer i undervisningen, mulighetene for yrkesretting av fellesfag, samarbeid mellom lærere og hvordan strukturendringen oppleves å virke for ulike typer av elever*. I tillegg til intervjuer og spørreundersøkelse gjorde vi også analyser av karakterdata før og etter strukturendringen for å se om endringene slår ut ulikt i norsk- og engelsk-karakterer for ulike grupper elever.

Kvalitative intervjuer muliggjør en åpen tilnærming til å undersøke et fenomen med fleksibilitet og dybde, mens en kvantitativ spørreundersøkelse kan belyse fenomenet i bredden blant flere informanter. I dette prosjektet har vi som sagt kombinert begge disse metodene for å få en bredde i datatilfanget. Når det gjelder utvalget av informanter, la vi i intervjuene vekt på å få tilgang til flere fellesfaglærere enn yrkesfaglærere, siden disse har førstehåndskjennskap til undervisningen i fagene. Utvalget og analyser av intervjuene utdypes i neste avsnitt.

I spørreundersøkelsen har det vært en utfordring å balansere utvalget. Dette utdypes videre under de metodiske betraktningene for spørreundersøkelsen i kapittel 1.3.2. Studien begrensinger redegjøres for i kapittel 1.4.

1.3.1 Intervjuer med lærere og elever

For å få innsikt i lærernes og elevenes erfaringer med konsentrerte løp i norsk- og engelskfaget, valgte vi å gjennomføre individuelle intervjuer eller gruppeintervjuer ved tre relativt store videregående skoler. Skolene ble valgt ut strategisk ved at vi la vekt på at disse skulle ha geografisk spredning og en bred vifte av utdanningsprogram. Skolene ligger i tre ulike fylker. Kjennetegn ved skolene vises i tabell 1.1 nedenfor:

Tabell 1.1 Oversikt over utvalg av skoler

Skole 1	Skole 2	Skole 3
Byskole	Distriktsskole i en mindre by	Byskole
Ca. 600 elever	Ca. 650 elever	Ca. 900 elever
Høy andel elever med innvandrerbakgrunn		
Fire yrkesfaglige utdanningsprogram	Seks yrkesfaglige utdanningsprogram	Sju yrkesfaglige utdanningsprogram

Ettersom engelsk og norsk er fellesfag på alle yrkesfaglige utdanningsprogram, selekterte vi ikke lærere etter hvilke program de underviste på, men blant annet *helse- og oppvekstfag, bygg- og anleggsteknikk, salg, service og reiseliv og teknologi- og industrifag* er representert i materialet.

Til sammen intervjuet vi 11 elever og 16 lærere. Fordelingen mellom fag vises i tabell 1.2:

Tabell 1.2 Oversikt over informanter i intervjuene

Informantgruppe	Antall intervjuer	Antall informanter	Utdanningsprogram/fag
Elever	3	11	Bygg- og anleggsteknikk, helse- og oppvekstfag og teknologi og industrifag
Fellesfaglærere	6	11	6 engelsklærere og 5 norsk-lærere
Yrkesfaglærere	3	5	Bygg- og anleggsteknikk og teknologi og industrifag

Lærerne i fellesfag og i programfag ble først på intervjuet bedt om å si litt om skolens elevgrunnlag og om de var godt forberedt på at det kom en strukturendring i engelsk og norsk. Deretter dreide samtalene seg om førsteinntrykket av strukturendringen, fordeler og ulemper de opplevde som lærere, men også fordeler og ulemper de opplevde at strukturendringen fikk for elevene. Avslutningsvis spurte vi om de mente strukturendringen burde justeres.

Da vi intervjuet elevene i juni 2024, var de i ferd med å avslutte vg2. På dette tidspunktet kunne vi forvente at elevene hadde konkrete planer for hva de skulle gjøre videre etter vg2. Intervjuene startet derfor med at elevene ble invitert til å dele sine planer, enten de skulle ta påbygg til generell studiekompetanse eller fortsette med et lærlingeløp i bedrift. Deretter spurte vi om elevenes generelle inntrykk av fellesfagene på yrkesfag, slik de hadde erfart det.

Gjennomføring og analyser av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført fysisk på de tre skolene. De ble gjennomført med støtte i semi-strukturerte intervjuguider tilpasset de ulike informantgruppene fellesfaglærere, yrkesfaglærere og elever. Logikken i intervjuguidene var å belyse fordeler og ulemper, slik fellesfaglærere, yrkesfaglærere og elever opplevde det. Hvert intervju varte omtrent en time og det ble gjort lydopptak av alle intervjuene, samt skrevet notater underveis. Alle intervjuene ble transkribert manuelt. På flertallet av intervjuene var vi to forskere som gjennomførte intervjuet.

Siden vi var opptatt av å forstå hvilke opplevde konsekvenser strukturendringen hadde for ulike typer av lærere og elever, startet vi analysen med å grovkategorisere intervjuene etter positive og negative effekter. Deretter kategoriserte vi de positive effektene i ulike undertemaer, som eksempelvis mulighet for fordypning og avslutte et fag på ett år, mens negative effektene ble samlet og kategorisert i ulike undertema som eksempelvis opphold av norsk og færre muligheter for yrkesretting. Til slutt sorterte vi alle undertemaene i fire overordnede tema: 1) *fordeler med strukturendringen*, 2) *ulemper med struktureringen*, 3) *samarbeid på tvers av fag*, 4) *rekkefølgen på fellesfagene engelsk og norsk*.

Sitater fra informantene er hentet fra transkripsjonene, men det muntlige språket er noe redigert, slik at leservennligheten blir bedre.

1.3.2 Spørreundersøkelse til lærere

Spørreundersøkelsen ble sendt til fellesfaglærere i norsk og engelsk, samt yrkesfaglærere. Temaene i spørreundersøkelsen til fellesfaglærerne dekket spørsmål om endringer i undervisningen, samarbeid med lærere i andre fag, mulighetene for yrkesretting, og opplevd inntrykk av ulike elevers motivasjon og læringsutbytte. Yrkesfaglærerne fikk mange av de samme spørsmålene, men spørsmålene var mer spisset mot det å være yrkesfaglærer. Til sist i spørreundersøkelsen fikk alle lærerne spørsmål om de ønsket endringer i strukturen for norsk- og engelskfaget. Her skulle de rangere om de ville beholde dagens struktur, bytte om på rekkefølgen (ha norsk på vg1 og engelsk på vg2), eller om de ønsket seg tilbake til slik det var før, da engelsk og norsk var fordelt over to år.

Det har vært en utfordring å rekruttere «riktige» lærere til spørreundersøkelsen. Det finnes ikke offentlig tilgjengelige oversikter over hvem som er norsk- og engelsklærere på yrkesfaglig utdanningsprogram, så vi var avhengig av å få tak i e-postadresser sendt til oss fra enkeltskoler. Vi trakk derfor ut et tilfeldig utvalg av skoler vi forsøkte å kontakte ved å sende en e-post til rektor. Det viste seg tidlig at det var svært krevende å rekruttere nok lærere i fellesfagene. Dette kom delvis av at mange skoler ikke svarte eller takket nei til å delta i undersøkelsen. Men det kom også av at ved mange av skolene vi fikk svar fra var det svært få norsk- og engelsklærere som underviste på yrkesfaglig utdanningsprogram. Tilgang på programfaglærere var enklere. Her brukte vi delvis e-postadresser tilsendt fra rektor, men kontaktet også noen ut fra registrerte e-postadresser på skolenes hjemmesider.

Undersøkelsen var åpen fra 3. desember til slutten av januar 2025 og den ble sendt til 885 e-postadresser. Vi sendte tre påminnelser i tillegg til den opprinnelige invitasjonen. Totalt 294 lærere har svart på hele eller deler av spørreundersøkelsen. Samlet gir dette en responsrate på 33 prosent. I tabell 1.3 vises fordelingen av fellesfaglærere og yrkesfaglærere, og hvilke fag fellesfaglærerne underviser i. Av tabellen fremgår det at 72 prosent av respondentene som besvarte undersøkelsen, er yrkesfaglærere.

Tabell 1.3 Lærernes undervisningsfag (flere svar mulig)

Lærere og fag	Antall svar	Prosent
Fellesfaglærere	98	33
Norsklærere	42	43
Engelsklærere	32	33
Norsk- og engelsklærere	24	24
Yrkesfaglærere	211	72
Totalt	294	100

Femten yrkesfaglærerne oppga å undervise i et fellesfag. Av disse underviste åtte i norsk og seks i engelsk, mens en underviste i både norsk, engelsk og yrkesfag. I statistikken telles disse lærerne som yrkesfaglærere når de to gruppene sammenlignes.

I de videre analysene har vi valgt å behandle yrkesfaglærerne som en gruppe, uten å skille mellom de ulike utdanningsprogrammene. Årsaken er at antallet respondenter innenfor hvert utdanningsprogram er for lavt til å gjøre meningsfulle sammenligninger. Det er mulig at faktorer som elevsammensetning, undervisningsformer og kompetansebehov kan spille inn på lærernes erfaringer med strukturendringen, men dette er ikke undersøkt nærmere i denne rapporten.

Selv om vi i analysene ikke skiller på utdanningsprogram, i har vi likevel inkludert en oversikt over hvilket utdanningsprogram yrkesfaglærerne underviser ved for å synliggjøre bakgrunnen til respondentene (se tabell 1.4). Tabellen viser at flest svar kommer fra helse- og oppvekstfag, som også utgjør det største utdanningsprogrammet på yrkesfag. Svært få yrkesfaglærere fra de minste utdanningsprogrammene (frisør, blomster og eksponeringsdesign (FBIE) og håndverk og design og produktutvikling (HDP) har svart på undersøkelsen.

Tabell 1.4: Utdanningsprogram yrkesfaglærerne underviser i (flere svar mulig)

Utdanningsprogram	Antall	Prosent
Bygg- og anleggsteknikk	24	11.5
Elektro og datateknologi	24	11.5
FBIE og HDP	6	2.9
Helse- og oppvekstfag	61	29.2
Informasjonsteknologi og medieproduksjon	17	8.1
Naturbruk	10	4.8
Restaurant- og matfag	17	8.1
Salg, service og reiseliv	15	7.2
Teknologi- og industrifag	35	16.8
Totalt	209	100

Yrkesfaglærerne kan undervise på både vg1 og vg2, og fordelingen for dette utvalget viser at 65 prosent underviste på vg1 og 78 prosent på vg2. Nær halvparten, 45 prosent, oppga å ha undervisning på begge trinn. Det kan bety at yrkesfaglærerne kjenner til elevenes progresjon fra vg1 til vg2. En stor andel av yrkesfaglærerne, 83 prosent, oppgir også at de underviste på et yrkesfaglig utdanningsprogram før strukturendringen ble innført, og har derfor erfaring med hvordan tidligere ordning fungerte.

Analysen av spørreundersøkelsen

Spørreskjemaet inneholdt både lukkede og åpne spørsmål. De lukkede svarene rapporterer vi i univariate eller bivariate frekvenstabeller og diagrammer, basert på deskriptive analyser av variabler i datamaterialet. Der det er relevant, har vi undersøkt forskjeller mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere. Utvalget av fellesfaglærere i undersøkelsen (n=98) er begrenset, noe som reduserer muligheten for å trekke statistisk signifikante konklusjoner i flere av analysene. Vi rapporterer likevel forskjeller, for å gi et deskriptivt bilde av disse.

I de åpne spørsmålene inviterte vi respondentene til å utdype eller forklare endringer med egne ord. Disse dataene blir rapportert i form av sitater, gjengitt ordrett, men med retting av ortografiske skrivefeil. Vi understreker at sitatene ikke trenger å belyse representativitet, men er et kvalitativt tilskudd til de kvantitative dataene.

1.3.3 Analyse av karakterer

I undersøkelsen inkluderte vi analyser av karakterdata i norsk og engelsk. Hovedformålet var å se om vi fant ulikheter i karakterer før og etter strukturendringen i ulike grupper.

Data er basert på SSBs database for utdanning, der vi har koblet på fagdata. Vi skiller fag tatt før og etter LK20 ved å se på fagkodene.⁴ Tidligere kvalitativ forskning har pekt på at konsentrerte løp kan påvirke de med dårligere faglige forutsetninger, det ble spesielt pekt på de som er minoritetsspråklige (Aakernes mfl., 2023). For å se nærmere på dette har vi koblet på data om innvandringsbakgrunn og karakterer fra grunnskolen.

Vi bruker en tredelt inndeling i innvandringsbakgrunn. 1. Om du er født i Norge med to norske foreldre. 2. Om du er født i Norge med to utenlandske foreldre, eller om du har innvandret til Norge før du er seks år og 3. om du har innvandret til Norge etter seks år. Vi skiller på seks år siden de som har innvandret før dette i hovedsak vil ha hatt hele skolegangen i Norge.

Vi bruker gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen som grunnlag for deler av analysene. Dette er et uvektet gjennomsnitt av alle avgangskarakterer fra grunnskolen. Merk at dette skiller seg noe fra grunnskolepoeng. Elever som har færre enn halvparten gyldige karakterer er ikke med i beregningen av grunnskolepoeng. Ved å heller beregne gjennomsnittskarakter får vi med flere av de med svake faglige forutsetninger i analysene.

I denne analysen ser vi på de som fikk standpunktkarakter tre år før innføringen av nye læreplaner og to til tre år etter nye læreplaner. Vi inkluderer ikke

⁴ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/nye-fagkoder-LK20/>

voksne i denne analysen. På grunn av datainnsamlingstidspunktet (oktober 2023) kan vi følge tre år med engelsk etter innføringen av nye læreplaner og to år med norsk (på grunn av at norsk er på vg2 og vi dermed har ett mindre kull å følge). I denne analysen ser vi primært på standpunktkarakterene. Vi gjør også noen analyser av eksamenskarakter, men her har vi et langt mindre antall å se på, siden relativt få blir trukket ut til eksamen.

1.4 Begrensninger og mulige skjevheter i data

Data i denne undersøkelsen bygger på resultatet av en rekke intervju, en spørreundersøkelse og analyser av karakterdata. Det er likevel verdt å merke seg at vi har langt flere yrkesfaglærere enn fellesfaglærere med i spørreundersøkelsen. En hovedgrunn til dette er at det ikke finnes en god oversikt over hvor mange, og hvem, som er fellesfaglærere på yrkesfaglig utdanningsprogram. Det var derfor vanskelig å få flere fellesfaglærere til å svare på undersøkelsen, og vi har liten mulighet til å undersøke hvor representativt vårt utvalg er. Svarene fra spørreundersøkelsen må derfor tolkes sammen med de kvalitative dataene. Når det gjelder elevperspektivet, deltok til sammen 11 elever i intervjuene. Det kan tenkes at elevene som stilte opp representerer en gruppe elever med høy grad av motivasjon og mestring på skolen, siden de fleste av elevene hadde planer om vg3-påbygg og flere av elevene fortalte at dette hadde vært en planlagt vei fra start. Elever som har planlagt vg3-påbygg kan tenkes å ha et mer positivt syn på fellesfag, enn elever som har planlagt å gå ut i lære. Som vi tidligere har vist til, hadde elevene også kun erfaring med ny ordning. Det vil si at de ikke hadde med seg et endringsperspektiv, slik fellesfaglærerne og yrkesfaglærerne hadde.

Elevene ble også intervjuet i grupper. Det *kan* være at gruppedynamikker har vært i spill ved intervjuene med elever (Brinkmann & Tanggaard, 2020). For eksempel kan det tenkes at det har vært vanskelig for elever å fronte en annen mening enn det flertallet mente. Dette var vi oppmerksomme på, og vi uttrykte derfor gjennom intervjuene med elevene at vi ønsket å høre om *ulike* erfaringer og opplevelser med strukturendringen.

Selvrapporterte data har også visse begrensninger. Vi har *kun* fått vite hva informantene valgte å dele med oss av synspunkter og erfaringer. Vi kan ikke si noe om faktisk praktisering av fellesfagene siden vi ikke har observert lærere og elever i klasserommene. På intervjuene var det også en strategisk utvelgelse av informanter, ved at de som var interessert og hadde mulighet, ble med.

Selv om både elever og lærere har erfaringer fra ulike yrkesfaglige utdanningsprogram, har ikke variasjon mellom utdanningsprogram vært et fokus i denne studien. Det *kan* være at forskjellige utdanningsprogram står overfor ulike

utfordringer når det gjelder det å ha engelsk i sin helhet på vg1 og norsk i sin helhet på vg2.

Vi vil også understreke at lærernes erfaringer med strukturendringen kun strekker seg over noen få år. Engelsklærere begynte med ordningen skoleåret 2020/2021, mens norsklærerne begynte med ordningen året etter, det vil si fra 2021/2022. Denne ordningen er også én av flere endringer som ble innført skoleåret 2020/2021. Årene 2020 og 2021 var i tillegg preget av korona og tidvis nedstenging av skoler og mye hjemmeundervisning. Vi har undersøkt strukturendringen isolert, men strukturendringen virker sammen med andre nye grep og endringer som ble innført samtidig, eksempelvis nye læreplaner, eksamensform og læremidler.

1.5 Rapportens videre oppbygning

Rapportens videre oppbygning er som følger: I kapittel 2 presenteres perspektivene fra gruppeintervjuene. Først presenteres perspektivene til *fellesfaglærerne*, deretter *yrkesfaglærerne* og til slutt *elevstemmene*. I kapittel 3 presenteres resultatene fra spørreundersøkelsen til fellesfaglærere og yrkesfaglærere. Kapittel 4 ser på endringer i karakterer. I kapittel 5 oppsummeres og drøftes hovedfunn på tvers i prosjektet.

2 Perspektiver fra intervjuene

I dette kapitlet presenterer vi funn fra gruppeintervjuene med *fellesfaglærere* i norsk og engelsk, *yrkesfaglærere* og *elever*. Informantenes svar dreier seg i hovedsak om hvordan de har opplevd at strukturendringen har påvirket undervisningen i fellesfagene engelsk og norsk, men også hvordan det har påvirket undervisningen i de yrkesfaglige programfagene.

Vi har valgt å samle funnene ut ifra de tre ulike aktørperspektivene. Først presenteres stemmene til fellesfaglærerne, deretter yrkesfaglærerne og til slutt elevstemmene. Gjennomgangene er strukturert etter disse fire temaene:

- 1) *Fordeler med strukturendringen*
- 2) *Ulemper med strukturendringen*
- 3) *Samarbeid på tvers av fag*
- 4) *Rekkefølgen på fellesfagene engelsk og norsk*

2.1 Fellesfaglærernes perspektiv

I denne delen er det stemmene til *fellesfaglærerne* i engelsk og norsk som vies oppmerksomhet. Vi presenterer hvilke erfaringer engelsk- og norsklærerne har gjort seg så langt med strukturendringen. Det er mange av de samme synspunktene som går igjen, uavhengig av om det er norskfaget eller engelskfaget som er utgangspunkt. Der det er sprik mellom norsklærere og engelsklærere, utdypes dette.

2.1.1 Fordeler med ordningen

Fellesfaglærerne vi har intervjuet opplever at strukturendringen har gitt flere fordeler. Informantene trekker særlig frem tre hovedfordeler. Den ene handler om at mer tid muliggjør mer fordypning og helhet i fagene, men også at de blir mer kjent med elevene. Den andre handler om at det blir færre vurderingssituasjoner. Den tredje handler om at flere nå må ta ansvar for å følge opp elevenes språklige ferdigheter. Med fem timer engelsk i uken på vg1, eller fire timer med norsk i uken

på vg2, blir fellesfaglærerne mer kjent med elevene. Flere viser til at det gjør noe med relasjonen mellom lærer og elev, men også klassemiljøet, at de nå har flere timer sammen med elevene. Mer tid gir større kontinuitet og helhet i undervisningsoppleggene og flere muligheter for dybdelæring. En norsklærer gjør en sammenligning mellom *før* og *nå* på denne måten:

Før var det utplasseringsperioder over to eller tre uker. Da så vi ikke elevene i det hele tatt. Og når du hadde to timer i uka, så kunne det gå liksom en måned, en lang periode, hvor du ikke traff dem. Altså jeg syntes at det er enklere å få til litt fordypning nå enn sånn som det var før. Jeg har jo kommet gjennom for eksempel en informerende fagartikkel, som den norsk boka kaller det, og litt tema og gruppearbeid, og får gravd oss litt ned i noe. Og ikke bare sånn to timers opplegg.

Lærerne erfarte at undervisningen i fellesfag før ble fragmentert og frakoblet, men at de nå kommer raskere i havn med undervisningsoppleggene. Med andre ord opplever de å rekke gjennom mer enn før. De beskriver at både sammenheng og progresjoner er bedre. En av engelsklærerne peker på at før kunne de bruke ukesvis på å se en film og arbeide med oppgaver knyttet til filmen. Nå kan dette gjennomføres på én uke, samtidig som de kan jobbe mer variert. Flere av fellesfaglærerne berører at oppfølgingen av elevenes arbeider blir tettere og bedre. En norsklærer beskriver at elevene kan levere et utkast i den ene timen, få respons i den neste timen, og fullføre og levere i timen deretter. Mens en engelsklærer har erfart at selv om en har svake elever, så får de nå gjort mer, kan repetere mer og kommer dermed lengre enn de gjorde tidligere, da de kun hadde to timer i uken.

En annen fordel er at det blir færre vurderingssituasjoner. Dette henger sammen med at de kan knytte flere vurderinger til det samme undervisningsopplegget, men også at de kan jobbe mer variert med vurdering. Før ble det gjerne flere og mindre gjennomtenkte vurderingssituasjoner, og et «press» på å få et godt nok vurderingsgrunnlag. Nå var ble det en mer helhetlig prosess rundt vurdering, og gjerne større, men færre vurderinger.

I lys av dette med vurdering er det en fordel med avsluttende fellesfag. Før var det gjerne slik at elevene byttet lærer eller skole mellom vg1 og vg2, noe som vanskeliggjorde vurderingsarbeidet. En fordel som flere av norsklærerne viser til, er at elevene er mer modne på vg2. Dette skaper en ro rundt læringsarbeidet i norskfaget. Det ble gitt eksempler på at elevene var tryggere på seg selv og tryggere på det å gå på videregående, noe som gjorde at norsklærerne brukte mindre tid enn tidligere på å korrigere oppførsel og klasseledelse.

En siste fordel er at ansvaret for å følge opp elevenes språklige ferdigheter og utvikling, nå blir fordelt på flere lærere. Når elevene ikke har norsk på vg1, blir det til at andre faglærere enn norsklæreren må følge opp og veilede elevene på det

språklige. Før var det gjerne slik at norsklærerne måtte ta seg av «alt» det språklige, mens nå må de lærerne som har elevene på vg1 i større grad ta seg av dette.

Samtidig kan poenget om at fraværet av norsk på vg1 medfører at flere lærere må ta ansvar for elevenes språklige utvikling også være en ulempe. I den neste delen kommer vi derfor inn på flere utfordringer med strukturendringen, slik fellesfaglærere ser det.

2.1.2 Ulemper med ordningen

Fellesfaglærerne er i stor grad positive til strukturendringen, men det er noen aspekter de opplever som utfordrende. Blant annet spør flere av norsklærerne seg om de lærerne som har elevene på vg1 tar ansvaret for å støtte og veilede elevene i de grunnleggende ferdighetene i lesing og skriving? Norsklærerne møter nå elevene først på vg2 – og da har ikke elevene hatt norsk siden ungdomsskolen. Flere av norsklærerne beskriver at de bruker mye tid i begynnelsen av skoleåret på vg2 til å få elevene «inn igjen i» norskfaget. Norsklærernes inntrykk er at elevene ikke har skrevet så mye på vg1, at de ikke har jobbet så mye med språk, eller fått tilbakemeldinger og veiledning på hvordan de skriver. Pausen fra norskfaget medfører at en del elever har utfordringer med å skrive lengre tekster. En norsklærer gir denne beskrivelsen:

De er avlært på et vis. Fra de er ferdig i ungdomsskolen, hvor vi vet at de gjør masse, og skriver mye, og så kommer de her på vg2 og synes at når de har skrevet et lite avsnitt, så har de skrevet kjempemye! Og noe av grunnen til det, er at i mange programfag på vg1 har de veldig lite skriftlig arbeid. Kjempelite. Og så tror det at det er sånn det skal være på videregående.

Flere viser til at pausen fra norskfaget særlig er en ulempe for elever med svake faglige forutsetninger og minoritetsspråklige elever. Selv om minoritetsspråklige elever muligens fikk tilbud om særskilt språkopplæring på vg1, så trenger disse elevene mer, for eksempel støtten fra norskfaget, for å mestre og utvikle seg i lesing og skriving. Flere av norsklærerne var usikre på om elever som trengte det faktisk fikk tilbud om særskilt språkopplæring. Engelsklærerne trakk i tillegg frem at noen minoritetsspråklige elever ikke hadde gode nok kunnskaper i engelsk. Slik engelsklærerne så det, var det utfordrende for elever med svake faglige forutsetninger i både engelsk og norsk at elevene ikke hadde norsk på vg1.

Som vist tidligere, kan det være positivt at flere lærere nå må ta ansvar for de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving på vg1, men dette kan også være en ulempe:

Det blir for dårlig rett og slett, at de ikke tar det ansvaret for de grunnleggende ferdighetene. Og det er jo veldig synd. Og det har vært sånn nå, vi har jo hatt grunnleggende ferdigheter inn i planene i ganske mange år nå.

Flere av fellesfaglærerne berører det at strukturendringen kan se ut til å «virke» forskjellig for ulike typer av elever. En engelsklærer viser til at det er fint som lærer med flere timer konsentrert, men at det er tilsvarende krevende og utfordrende hvis du har mange elever som ikke vil være der. Hvordan du som lærer kan legge opp timene, avhenger av hvilke klasser og elever du har. For mange yrkesfagelever blir det å ha mange «teoritimer» i strekk noe som er annerledes fra hvordan timene i yrkesfagene vanligvis er lagt opp.

Likevel, som tidligere vært inne på, så ser fellesfaglærerne i engelsk og norsk flere fordeler enn ulemper med strukturendringen. I den neste delen skal vi inn på hvordan lærerne opplever *samarbeid* med andre lærere etter strukturendringen, siden det å få til mer samarbeid og tverrfaglighet var et av målene med strukturendringen. Tidligere forskning knyttet til realiseringen av fellesfag på yrkesfag har også vist til at større grad av samarbeid på tvers kan gjøre fellesfagene mer relevante på yrkesfag (Fiskerstrand, 2017; Rondestvedt, 2019).

2.1.3 Samarbeid på tvers av fag

Samarbeid, både mellom fellesfaglærere og mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere, oppleves ulikt. På én skole kunne også fellesfaglærerne gi uttrykk for ulike opplevelser og erfaringer når det gjaldt faglig samarbeid. Hovedinntrykket fra intervjuene er likevel at fellesfaglærerne ikke opplever at samarbeidet har endret seg vesentlig sammenlignet med før. Ingen av fellesfaglærerne beskrev at faglig samarbeid ble pålagt, styrt, eller at det kom klare føringer fra skoleledelsen angående hvordan de skulle samarbeide faglig på skolen. Noen beskrev at de samarbeidet med yrkesfaglærere, mens andre beskrev at dette ble gjort i mindre grad. Hovedbildet i intervjuene var at få av fellesfaglærerne oppga at de samarbeidet faglig med andre fellesfaglærere og at det å samarbeide med programfagslærere eller andre fellesfaglærere i stor grad var opp til den enkelte lærer. Noen av fellesfaglærerne antydte også at det var blitt mindre faglig samarbeid enn før. Én av norsklærerne beskrev det slik:

Det har smuldret litt, kanskje, fordi vi ikke blir kjent med dem [elevene] på vg1. Og på vg1, så er det, tror jeg, at kontaktlærerne er tettere på også. Du legger et grunnlag på vg1 da.

Flere er inne på at siden de nå har elevene i enten fem (engelsk på vg1) eller fire timer i uken (norsk på vg2), så har behovet for å samarbeide med andre faglærere blitt mindre. Årsaken er at de nå har mer tid enn tidligere til å planlegge timene,

siden de, sammenlignet med før, har færre klasser, men også at de blir bedre kjent med elevene. Samtidig viser flere av fellesfaglærerne til at de gjerne skulle ha samarbeidet mer, både med andre fellesfaglærere og yrkesfaglærere. Hvordan ting er organisert på skolen, hvilke arbeidsrom de sitter på, samt møte- og timeplanlegging kan vanskeliggjøre samarbeid. På én av skolene satt fellesfaglærerne på samme arbeidsrom som yrkesfaglærerne. Disse fellesfaglærerne beskrev et tettere samarbeid med yrkesfaglærerne enn de fellesfaglærerne som satt langt unna yrkesfaglærerne.

Når fellesfaglærerne beskriver *hva* de samarbeider om, viser de til at det kan være faglig samarbeid, men også samarbeid knyttet til oppfølging av enkeltelever eller klassemiljø. Angående det faglige samarbeidet var det gjerne knyttet til vurdering eller praksisperioder. Eksempelvis ble det pekt på, både av engelsklærere og norsklærere, at de jobbet med ulike former for kommunikasjon som elevene kunne få bruk for i praksis. Engelsklærerne beskrev at de i forkant av praksisutplassering jobbet med å utvikle et engelskspråklig yrkesrettet vokabular. Norsk-lærerne pekte på at når elevene skulle ut i praksis eller søke på læringsplass, brukte de mye tid å lære elevene å skrive søknader og CV-er. Eksempelene som kom opp rundt faglig samarbeid peker også tidligere forskning på (Dyrnes, 2021; Nordby mfl., 2017).

Til sammen danner det seg et bilde av at strukturendringen i liten grad har påvirket samarbeidet mellom lærere. Om noe, så oppleves det som om det er litt mindre behov for samarbeid mellom lærere nå enn før. Hva det samarbeides om, ser ut til å være mye av det samme som vist til i tidligere forskning.

2.1.4 Rekkefølgen på fellesfagene engelsk og norsk

Vi har vært inne på noen utfordringer ved å ha norsk på vg2, men det kan også være en fordel hvis elevene skal rett over til vg3-påbygg. På påbygg skal elevene ha mange timer i norsk, og da er det en fordel at de ikke har hatt en «pause» fra norskfaget. Det er likevel en tendens i intervjuene at en spør seg hvorfor det ikke er omvendt, at elevene først har norsk på vg1 og deretter engelsk på vg2. Det vises til at elevene på vg1 trenger språklig øvelse, støtte og veiledning i lesing og skrive på norsk. En av engelsklærerne sier det veldig tydelig: «Jeg tenker at norsk kan være på vg1 og engelsk på vg2». En kollega på samme intervju følger opp: «Jeg er enig. Jeg var ikke enig da endringene kom. Jeg var litt usikker. Men nå har jeg landa på det.» Noen av engelsklærerne problematiserer at elevene ikke kan så mye om det yrkesfaglige utdanningsprogrammet de går på når de er vg1-elever. Det blir dermed krevende å yrkesrette engelskfaget. Både norsklærere og engelsklærere viser til at elevene først bør lære hva viktige arbeidsprosesser og verktøy er på norsk, før de lærer det på engelsk. Siden elevene ikke kan så mye om yrkene de

skal ut i, beskrev flere av engelsklærerne at de la opp til mer generell engelsk enn yrkesrettet engelsk.

2.2 Yrkesfaglærernes perspektiv

Vi går nå over til å beskrive *yrkesfaglærernes* erfaringer med strukturendringen. Selv om de ikke underviser i fellesfagene, kjenner de elevene godt og kan dele sine inntrykk og opplevelser basert på erfaring med elevgruppen. Hovedinntrykket fra våre intervjudata er at yrkesfaglærerne ser flest ulemper med den nye ordningen, særlig fordi norsk ikke lenger undervises på vg1. Likevel tyder deres erfaringer på at omleggingen har gått noe bedre enn de forventet.

2.2.1 Fordeler med ordningen

Alle yrkesfaglærerne vi intervjuet synes det var vanskelig å se fordelene med dagens ordning. Gjennom intervjuene fikk vi et tydelig inntrykk av at de i utgangspunktet var, og fortsatt er, skeptiske til strukturendringen. Når de blir utfordret på om det likevel kan finnes noen fordeler, trekker de frem tre fordeler, som også kom frem i intervjuene med fellesfaglærerne.

En fordel handler om elevenes muligheter til å avslutte et fag hvis de bytter skole etter vg1. For disse elevene kan det være en fordel å ha gjennomført hele faget i løpet av vg1. Da vil de ha gjennomført et helhetlig opplegg som dekker alle kompetansemålene i læreplanen. Ved et skolebytte kunne de tidligere oppleve å gå glipp av deler av faget, eller få samme undervisning to ganger.

Den andre fordelen handler om fellesfaglærernes kontakt med elevene på yrkesfag. Informantene mener at det var vanskelig for både fellesfaglærere og elever å få god kontakt med hverandre da faget hadde få timer i uken. Det gjelder særlig norsklærere som tidligere hadde kun to timer norsk i uken med elevene.

Til sist trekker vi frem en siste fordel enkelte yrkesfaglærerne viste til, nemlig hvordan fravær fra undervisningen håndteres. Før strukturendringen kunne fravær fra undervisningen i fellesfag oppleves som en større utfordring, siden faget hadde et lavt timetall. Nå, med flere timer engelsk eller norsk hver uke, forteller yrkesfaglærerne at fravær i enkelttimer ikke skaper like store problemer for elevene, og det er lettere for dem å hente seg inn igjen.

2.2.2 Ulemper med ordningen

Intervjuene peker mot at ulempene med strukturendringen i hovedsak knytter seg til seg til fraværet av norsk på vg1. Tre forhold ved fravær av norskfaget på vg1 sees på som særlig problematiske. Disse er: 1) en stor andel av elevgruppen på

yrkesfag trenger å bli bedre i norsk, 2) norskfaget er viktig for å underbygge læreprosesser i programfagene og kommende yrker, og 3) yrkesfaglærere ønsker ikke å påta seg rollen som språklærer eller «norsklærer» overfor sine elever. Disse funnene utdypes nedenfor.

For det første mener yrkesfaglærerne at mange elever på yrkesfag trenger norskundervisning på vg1, siden de ikke har med seg tilstrekkelige gode grunnleggende ferdigheter i norsk fra ungdomsskolen. Dette gjelder særlig minoritetsspråklige elever. For denne gruppen elever opplever lærerne at det er uheldig at ikke norsk tilbys på vg1.

For å kompensere for fraværet av norsk for minoritetsspråklige elever med rett på særskilt norskopplæring, har skolene satt inn tiltak. Ved en av skolene har de samlet elever med kortere botid i Norge i en egen vg1-klasse. Denne klassen har en ekstra lærerressurs i norsk. De hadde opprinnelig sett for seg at elevene skulle ta vg1 over to år, for å få god nok tid på seg til å lære både norsk, andre fellesfag og programfag. Imidlertid har de erfart at det ikke er mulig å opprette et søkbart tilbud om vg1 over 2 år. Elevene i denne klassen forsøker derfor å rekke over hele vg1 på ordinær tid. Flere elever ender likevel opp med å ikke klare å gjennomføre vg1 med stå-karakterer. De får da tilbud om å gå vg1 om igjen i samme klasse.

Ved en annen skole tilbys undervisning i særskilt norsk for vg1-elever etter skoletid. Dette er ifølge yrkesfaglærerne et frivillig tilbud. De trekker frem at elevene ikke alltid får tidspunktet til å passe når det ikke står i den vanlige timeplanen. I tillegg kan det være vanskelig å motivere eleven til å delta når de andre elevene har gått hjem:

Så når andre tar ransler på nakkene og drar hjem, så skal du gå opp i [klasserommet]. ... Det er helt klart en stor ulempe for minoritetsspråklige elever.

Et sentralt argument for å plassere norskfaget på vg1 handler for yrkesfaglærerne om kravene til helse, miljø og sikkerhet i faget. Manglende norskkunnskaper – det til å kunne lese, skrive, snakke eller forstå muntlig informasjon godt – kan føre til farlige situasjoner ute i bedrift eller på et verksted. Denne bekymringen understøttes også av funn fra evaluering av fagfornyelsen i yrkesfag, der det pekes på hvordan språkferdigheter har betydning for elevenes evne til å ivareta sikkerheten i yrkesutøvelsen (Aakernes mfl., 2022). I intervjuene beskriver enkelte yrkesfaglærerne at elevene ofte gir inntrykk for at de har forstått instruksjoner, selv om de i realiteten ikke gjør det. Dette øker risikoen i praksissituasjoner.

Utfordringen med å inkludere elever med kort botid eller svake norskferdigheter i ordinære klasser i videregående skole diskuteres også av Lødding mfl. (2024). Studien viser at skolene og lærerne strever med å innfri elevenes rett til særskilt norskopplæring innenfor dagens organisering.

Den andre ulempen ved å ikke ha norsk på vg1 handler, ifølge yrkesfaglærerne vi intervjuet, om at norskfaget oppfattes som et viktig støtte- og redskapsfag for læreprosessene i programfag (se også Hellne-Halvorsen, 2019). Elevene må lære fagbegreper og få en begynnende forståelse av hva programfagene handler om på vg1. En måte å utvikle dette på er gjennom skriving. For eksempel skriver elevene dokumentasjon på arbeidsprosesser i form av bruksanvisninger eller logger. I dette arbeidet vil yrkesfaglærerne gjerne ha med seg norsklæreren, slik at elevene kan jobbe med disse oppgavene også i norsktimene. I dag opplever yrkesfaglærerne at det er vanskelig å få elevene til å skrive så mye som de burde bare innenfor rammen av programfagstimene. En yrkesfaglærer uttrykker dette slik:

Man jobber uten at elevene får jobbet inn begreper og forståelse i faget. De er for dårlige rett og slett i grunnleggende norsk til å egentlig klare prestere på et godt nivå. ... De skal dokumentere og sånn, ikke sant? Skrive en bruksanvisning, til seg selv. Hvordan har jeg tenkt å gjøre denne jobben? ... Og hvis du ikke kan norsk, så er det vanskelig å få de til i det hele tatt å gidde å skrive fordi det stopper seg selv. Og da hadde det vært veldig fint å ha norsk som fag, og så kunne man ta det med norsklærer og si at du, vi trenger å forberede oss til å kunne skrive logg og bruksanvisning på det vi gjør. Og da kunne de gjøre det i [norsk]-timene, for eksempel.

Et siste forhold som yrkesfaglærerne opplever utfordrende, er forventningen om at de skal fungere som språklærere, eller «norsklærere», for elevene på vg1. Mange av lærerne ser tydelig behov for retting og veiledning i det skriftlige arbeidet til elevene for at de skal kunne forbedre tekstene sine. I norskfaget på vg2 finnes det kompetansemål som handler om at elevene skal bruke relevant fagspråk, kommunisere godt muntlig og skriftlig i yrkesrelevante sjangere og kunne skrive tekster med god struktur og rettskriving. Yrkesfaglærerne ønsker å samarbeide med norsklærere om elevenes skriving allerede på vg1. De mener dette kan hjelpe elevene med å etablere gode skrivevaner tidlig og få en tydeligere forståelse hva som forventes av dem. En yrkesfaglærer beskriver det slik:

De har ikke lært å være elever, og se hva som faktisk kreves. På yrkesfag er det jo utrolig mye de skal lære. Det er jo... ja, hundrevis, hvis ikke tusenvis av ord og uttrykk, og i tillegg til ferdigheter, og så er det liksom en kort opplæringstid før du står i bedrift og begynner å tjene penger.

Yrkesfaglærerne gir tydelig uttrykk for at de ikke ønsker å rette i språket til elevene, ettersom dette kan flytte fokuset bort fra kompetansemålene i programfaget, som de anser som det viktigste i sin undervisning. Flere uttrykker også skepsis til hvorvidt yrkesfaglærere generelt sett kan eller bør innta rollen som «norsklærer». Dette begrunnes både med en faglig grenseoppgang og usikkerhet knyttet til hva en slik rolle egentlig innebærer. Disse utsagnene harmonerer med funn fra andre

studier, som viser at yrkesfaglærere ofte identifiserer seg med en fagkultur der formelle skriveferdigheter har hatt begrenset betydning. Selv om yrkesfaglærere i dag forventes å bidra til elevenes grunnleggende skrivekompetanse, indikerer forskningen at det primært er den *fagspesifikke* skrivekompetansen de vektlegger, ikke de formelle sidene ved språket (Hellne-Halvorsen, 2019).

Avslutningsvis vil vi nevne at yrkesfaglærerne vi intervjuet i liten grad opplever det som en ulempe at engelsk ikke tilbys på vg2. De uttrykker imidlertid en mer generell bekymring for utfordringene som oppstår når strukturendringen samler mange timer med samme fellesfag i løpet av en uke. Flere bruker sterke uttrykk som *helt krise*, *uutholdelig* og *veldig tøft for læreren* (i fellesfag) for å beskrive situasjonen.

En medvirkende årsak til at dette oppleves som krevende, er skolenes organisering av timeplanen, der dagene ofte deles inn i fellesfagdager og programfagdager. På den ene siden mener lærerne at det er uheldig å legge fellesfagtimene til samme dag, fordi det blir slitsomt og lite variert for elevene. På den andre siden påpeker de at denne organiseringen er nødvendig for å kunne legge til rette for verkstedundervisning og praksisutplassering i bedrift, ettersom det er en fordel å ha hele dager med praksis. Med andre ord må mange ulike hensyn balanseres.

2.2.3 Yrkesretting og samarbeid på tvers av fag

Som nevnt innledningsvis, har yrkesretting av fellesfag over flere år vært et satsningsområde i videregående opplæring. Målet har vært å skape større relevans og bedre sammenheng mellom fagene for elevene. Siden enkelte av kompetansemålene i fellesfagene er yrkesrettet, forventet vi at fellesfaglærere og programfaglærere ville samarbeide om yrkesretting. Et slikt tverrfaglig samarbeid kan bidra til å gjøre fellesfagene mer motiverende og meningsfulle for elevene (Rondestvedt, 2019; Skarpaas & Hellekjær, 2021). Ettersom det over tid har vært jobbet mye med yrkesretting av fellesfag, blant annet gjennom den tidligere nevnte FYR-satsningen og at yrkesretting har vært en føring i tidligere læreplaner også før yrkesretting ble tydeligere konkretisert i kompetansemålene i LK20, forventet vi ikke nødvendigvis at samarbeidet hadde endret karakter som følge av strukturendringen.

Ved skolene vi besøkte virket likevel samarbeidet på tvers av programfag og fellesfag å variere mye mellom lærerne. Få uttrykte få å ha opplevd eller tenkt over at samarbeidet har endret seg etter at flere kompetansemål ble yrkesrettede i læreplanen i engelsk og norsk. Dette hovedbildet kjenner vi igjen fra intervjuene med fellesfaglærerne.

Hovedinntrykket fra intervjuene er at samarbeidet i stor grad ser ut til å avhenge av den enkelte lærer, samt av praktiske og organisatoriske forhold ved

skolen. Dette bildet samsvarer med funn fra tidligere studier (Aakernes mfl., 2022; Hiim, 2014; Iversen mfl., 2014). Yrkesfaglærere vi intervjuet ved samme skole beskrev svært ulike erfaringer med samarbeid, fra tett kontakt til svært lite faglig samarbeid. Én yrkesfaglærer på vg2 fortalte om et godt samarbeid med fellesfaglærere, der yrkesfaglæreren eksempelvis oppdaterte norsklæreren på undervisningsopplegg og mulige tema for yrkesretting, for å skape sammenheng i undervisningen. Læreren hadde også gode erfaringer med at felleslærerne kom til verkstedet og gjennomførte deler av undervisningen der i smågrupper. På samme skole oppga vg1-læreren at samarbeidet var langt mer begrenset, og at det stort sett foregikk gjennom et fast, kort månedlig møte. Faglige temaer, som planlegging av undervisning eller yrkesretting sto sjelden på agendaen. I stedet dreide møtene seg om oppfølging av enkeltelever, og det fantes få andre strukturer som støttet tverrfaglig samarbeid. Læreren pekte på skolens organisering som en forklaring på dette: Fellesfaglærerne var inndelt i fagseksjoner, med få møteplasser på tvers:

De [fellesfagene] har jo seksjoner, så de har jo engelskseksjon, og de har norsk, og så de er jo organisert sånn og de har en leder som er fellesfagleder og avdelingsleder for fellesfaglærerne og sånn. Så han som jeg jobber sammen fem timer i uka, han er jo ikke invitert på våre avdelingsmøter [på yrkesfag] og vice versa. Så det er litt tette skott.

Ved en annen skole fortalte yrkesfaglærerne på vg1 at de tidligere hadde et godt samarbeid om yrkesretting gjennom FYR-satsningen. De samarbeidet da om felles oppgaver og vurdering i norsk og programfag. I dag har de fortsatt et lignende samarbeid mellom engelsk og programfag. Yrkesfaglærerne erfarte generelt at yrkesrettingen ved skolen hadde blitt bedre over tid, blant annet som følge av nye læreplaner og økt innsats blant flere fellesfaglærerne. Samtidig fremhevet de, i likhet med yrkesfaglæreren ovenfor, at organisering i fagteam har stor betydning, og at det er en fordel når fellesfaglærerne inngår i yrkesfaglige team – noe som varierte ved skolen.

Ved begge skolene savnet vg1-lærerne samarbeidet de hadde med norsklærerne da faget gikk over to år. Dette mente de styrket elevenes læring i programfagene, særlig gjennom skriftlig arbeid som loggskrivning og dokumentasjon. Som tidligere omtalt, ble disse manglende samarbeidsmulighetene sett på som en vesentlig ulempe ved strukturendringen. Til sammen danner det seg et bilde som ligner på det som kom frem i intervjuene med fellesfaglærerne – graden av tverrfaglig samarbeid påvirkes av lokale forhold og organisering og virker lite styrt fra skolens side. Dette peker på at fagenes plassering i strukturen og yrkesrettede kompetansemål i fellesfag alene ikke er tilstrekkelig for å sikre faglig samarbeid, dersom det ikke støttes av rammer og prioriteringer fra skolens side.

2.2.4 Rekkefølgen på fellesfag

Spørsmålet om rekkefølgen på norsk og engelsk vakte engasjement blant yrkesfaglærerne vi intervjuet. Flere etterlyste en annen plassering av fagene. Det var bred enighet om at dersom fagene fortsatt skal samles på ett år, så burde rekkefølgen byttes om på. En løsning der norsk legges til vg1 og engelsk til vg2 oppleves som mer logisk og støttende for elevenes faglige utvikling. En yrkesfaglærer ordla seg slik for å beskrive hvordan han opplevde dagens situasjon: «Nå lærer dem det baklengs».

Samtidig kom det frem ulike synspunkter på om den aller beste løsningen ville være å gå tilbake til den tidligere ordningen med norsk og engelsk fordelt over to år. Læreren som underviste vg1-elever med kort botid, var overbevist om at dette ville fungere best for disse elevene. Andre uttrykte større usikkerhet, men understreket at både norsk og engelsk krever tid og modning, noe som kan tale for en lengre faglig progresjon. Disse synspunktene peker på en underliggende spenning mellom fordeler med konsentrasjon og elevenes behov for faglig modning. Vi utdyper temaet om rekkefølgen på fagene nærmere i gjennomgangen av spørreundersøkelsen, men først skal vi innom elevenes erfaringer med strukturendringen.

2.3 Elevenes perspektiver

I denne delen er det *elevenes* erfaringer som blir presentert. Det er elevenes opplevelser med at engelsk og norskfaget i sin helhet er samlet over ett skoleår som gis oppmerksomhet. Elevene gikk på de samme skolene som vi intervjuet lærerne på.

Vi kommer inn på flere av de samme temaene som lærerne var inne på, men elevene har, ikke overraskende, litt andre innganger til tematikken enn det lærerne hadde. Som allerede nevnt i studiens begrensninger, er ikke opplevelsen av *endring* et fokus på elevintervjuene. Elevene har sett det fra sitt ståsted, *her og nå*. Hvordan de har opplevd konsentrert løp i engelsk og norsk, henger sammen med hvordan de har opplevd læringsutbytte, motivasjon, mestring og nytteverdi av engelsk- og norskfaget, og ikke minst, hva som har vært målet deres med å gå på et yrkesfaglig utdanningsprogram. Flere av elevene vi intervjuet hadde fra start et mål om å gå rett over til vg3-påbygg etter to år på yrkesfag. Det er tydelig gjennom intervjuene at lærernes undervisningsopplegg og klasseledelse, samt klasse- og læringsmiljø, har mye å si for hvordan elevene har opplevd engelsk- og norskundervisningen. Opplevelsen av lite nytteverdi av fellesfagene, lite varierte fellesfag, eller trivsel sånn generelt, tilskrives gjerne læreren de har hatt i fellesfaget.

Gjennomgangen av elevintervjuene følger de samme temaene som lærerintervjuene. Elevenes opplevelser av innhold, arbeidsmåter og læringsutbytte i engelsk og norsk kommer vi inn på i omtalen av disse temaene.

Før vi går nærmere inn på elevintervjuene, vil vi fremheve to tendenser som kom frem. Det ene er at elevene, nesten gjennomgående, liker norsk og engelsk på yrkesfag bedre enn de gjorde på ungdomsskolen. Det andre er at elevene gir uttrykk for at de var kjent med og hadde fått informasjon om strukturendringen før de begynte i videregående skole. Med andre ord kom det ikke overraskende på dem at de skulle ha engelsk i sin helhet på vg1 og norsk i sin helhet på vg2. At det hadde skjedd en endring, hadde de plukket opp via ulike kanaler, eksempelvis fra andre elever eller i informasjon fra ungdomsskolen. Kun én elev ga uttrykk for manglende informasjon om at engelskfaget ble avsluttet som fag på vg1. Denne eleven problematiserte at hvis dette hadde vært kjent, ville hen lagt ned mer innsats i faget.

2.3.1 Fordeler med ordningen

Hovedbildet fra elevintervjuene er at elevene liker å fokusere på færre fag og det å bli ferdig med ett fag. Dette kommer til uttrykk i beskrivelser som:

Hvis jeg legger inn en ordentlig innsats i engelsk her nå, så er jeg ferdig med engelsk. Så kan jeg heller fokusere på norsk neste år (Elev 1)

Å ha ett og ett fag er veldig greit, så kan man heller fokusere på det ene. (Elev 2)

Personlig så syntes jeg det var kjempe mye bedre. Fordi da kunne jeg holde mer fokus på engelsk det året, enn å fokusere på to forskjellige fag. Da er det mer tid til å fokusere på den leveringen man har i engelsk og nå i norsk da. Så jeg likte det veldig godt. (Elev 3)

Gjennom elevenes beskrivelser av konkrete undervisningsopplegg i engelsk og norsk, kommer det frem, som vi også nevnte innledningsvis, at et flertall av elevene har mer positive erfaringer med fellesfagene på videregående enn de hadde på ungdomsskolen. Forklaringer de gir til hvorfor det er slik varierer, men forklaringer som går igjen er at fellesfaglærerne på videregående er bedre til å tilpasse og variere undervisningen enn det lærerne på ungdomsskolen var. En elev gir denne forklaringen til hvorfor hen liker fellesfagene bedre nå enn før:

Ja, jeg syns det er litt mer avslappende faktisk å ha fellesfag noen ganger. Vi tar pause fra alt det i programfagene, for vi har så mye timer i programfag at det blir noen ganger litt slitsomt, for at vi er ikke vant til å gå full yrke. Så fellesfagene kan være litt pause og.

Flertallet av elevene gir ikke uttrykk for at de skulle hatt mindre engelsk og norsk, men kom med utsagn som «helt greit» og «passe mye». De elevene som skulle begynne på vg3-påbygg etter sommerferien, viser til at for dem var det en fordel å ha norsk på vg2. Forklaringen de gir er at dette gjør dem bedre forberedt til all norsken som venter dem på påbygg.

2.3.2 Ulemper med ordningen

I samtalene med elevene kom det også frem at de opplevde noen ulemper med strukturendringen. Som vi allerede har vist til, var det én elev som ikke hadde fått med seg at engelskfaget ble avsluttet på vg1. Denne eleven beskriver opplevelsen sin slik:

Det blir litt dumt at det skal være standpunkt fra første året, for at jeg synes selv at da var jeg ikke moden nok til å tenke over at det kan faktisk påvirke senere da. Så nå angrer jeg litt at jeg ikke hadde skikkelig innsats for å få en god karakter [i engelsk].

Selv om det kun var én elev som var konkret på dette, så kan det tenkes at flere elever i alderen 16 til 17 år har lignende erfaringer. Flere av lærerne er inne på dette med modenhet, og at overgangen fra ungdomsskole til VGO er krevende for mange elever. Det *kan* være at viktig informasjon, som angår og får konsekvenser for elevene, går dem hus forbi i mengden av informasjon og nye ting å forholde seg til.

Noen av elevene beskrev det som krevende å ha mye fellesfag – gjerne henvist til som *teori* – på samme dag. Flere av skolene vi intervjuet elever fra, hadde samlet fellesfagene på det som elevene kalte «teoridager». Med andre ord var det ytre rammefaktorer, som organisering og timeplanlegging, som ble opplevd som en ulempe for elevene. Elever som i utgangspunktet ikke ga uttrykk for å være så glade i «teorifag», altså fellesfag, pekte på at det var krevende med mange timer i uken, eller på samme dag, om det så var engelsk eller norsk. Her kan vi se en spenning blant elevene, siden sitatet fra en elev lenger opp, da vi tok for oss fordeler, fikk frem at fellesfagene ga en pause fra yrkesfagene. Dette med organisering av timer, altså hvordan timer legges, ser dermed ut til å påvirke hvordan elevene opplever fagene.

Noen av elevene beskriver at siden de ikke har norsk på vg1, ble det en del skrive i programfagene på vg1. Dette opplevde de som negativt. Flere viste til at de ikke hadde fått tilbakemeldinger på språk i tekstene de skrev i programfagene. En elev beskriver skriving på vg1 i programfag slik:

De var ikke noe strenge på rettskrivning, eller og/å og sånn. Det var jo bare på en måte få det ned på papiret. Det var ikke noe vits å lese over for å se etter skrivefeil på en måte, for det brydde de seg ikke om.

Flere elever gir uttrykk for at det var tungt å begynne med norsk igjen på vg2. Flertallet av elevene hadde ikke opplevd å skrive så mye på vg1, eller fått tilbakemeldinger på språkføring og skrivefeil, eller lest lengre tekster. De hadde derfor brukt tid på å «venne seg til norskfaget igjen». Dette var det varierte opplevelser og erfaringer knyttet til.

Oppsummert trakk elevene frem flere ulemper med ordningen, samtidig som det er variasjon blant elevene, angående hva som blir sett på som fordeler og ulemper. Et spørsmål flere av elevene var opptatt av, var hvorfor engelsk var plassert på vg1, mens norsk var plassert på vg2. Dette kommer vi inn på i den neste delen.

2.3.3 Samarbeid på tvers av fag

Når det gjelder elevenes inntrykk av lærernes samarbeid, var dette knyttet til om de opplevde tverrfaglig samarbeid, for eksempel at flere fag inngikk i et større prosjekt, eller at lærerne samarbeidet om vurdering. Inntrykket vi fikk var at elevenes erfaringer med tverrfaglig samarbeid varierte og at det foregikk i mindre grad. De elevene som hadde hatt samme lærer i norsk og samfunnskunnskap på vg2, hadde opplevd at disse fagene var koblet tett sammen, mens de elevene som hadde hatt ulike lærere i norsk og samfunnskunnskap, beskrev mindre grad av opplevd samarbeid. Ingen av elevene hadde opplevd samarbeid mellom engelsk og naturfag på vg1. Et fåtall av elevene hadde erfaringer med et tett samarbeid mellom fellesfag og yrkesfag. En elev beskriver samarbeid mellom norskfaget og yrkesfag på denne måten:

Det hadde vi bare igjennom programfagene, ikke noen oppgaver gjennom fellesfagene. Det var sånn arbeidsoppdrag, og så skal vi skrive det liksom. Men da var det jo planlegging, gjennomføring ... Ja, men norsklæreren fikk jo ikke se det. Det var bare programfaglærer som vurderte det.

I dette sitatet kommer det frem at eleven ikke opplever at norsklærer og yrkesfaglærere samarbeider. Der elevene gir uttrykk for at de har opplevd tverrfaglig samarbeid, dreier dette seg i hovedsak om vurderingssituasjoner. Dette var elevene positive til, siden dette medførte færre vurderingssituasjoner totalt sett for dem.

Opplevelsen av yrkesretting og relevans i fellesfagene var det varierte erfaringer knyttet til. Flere av elevene var undrende til hvorfor engelsklærere og norsklærere skulle lære dem sentrale fagbegreper og uttrykk i yrkene de skulle ut i. Noen opplevde at dette ble gjort på ulike måter i fellesfagene og programfagene, med andre ord at det ble sprik i det de lærte. Slik elevene ser det, er det mest

naturlig at de lærer dette av yrkesfaglærerne. Et flertall av elevene var mer kritiske til yrkesretting i engelskfaget enn de var til yrkesretting i norskfaget. En elev reflekterte over det slik:

Ja.. Vi har liksom visst hvordan å si nål og termometer og sprøyte [på engelsk], og det har jeg liksom ikke like mye behov for, fordi du prater med kollegaene dine om det, og da prater du på norsk. Også lever vi nå i en tid der vi har alltid tilgang på telefonen. Vi kan liksom oversette ord hvis vi har bruk for det. Og. Liksom, det er jo mye mer tiltak å liksom sette seg ned og faktisk lære noe, når man vet at man kan bare oversette det. Så ja, kanskje litt mer sånn grunnleggende og bare sånn hvordan å kommunisere mer generelt [i engelsk] da.

Her kommer det frem at det å lære hva sentrale fagbegreper og uttrykk i yrket er på engelsk, ikke oppleves som så relevant av elevene. I sitatet under gir også eleven uttrykk for kritikk av yrkesretting i engelskfaget:

I klassen min så var det veldig mye sånn gloseprøver på forskjellige ord, som hammer og sag og sånn. Og sånn fortsatte det, uke etter uke.

Slik elevene ser det, har de i varierende grad opplevd å få bruk for den yrkesrettede engelsken de har lært når de er ute i praksisperioder. Flere av elevene er inne på at det de trenger, er generelle kommunikasjonsferdigheter i engelsk, siden dette kan brukes på arbeidsplassen, men også i livene deres utenfor skolen og arbeidsplassen. Flere viser til at de ønsker seg mer «vanlig engelsk». Dette forklarer de til å være hverdagslig engelsk, muntlig engelsk og å møte tekster som blant annet handler om deres interesser, som det å være ung, og tema som de kan litt om fra før.

Når det gjelder yrkesretting i norskfaget, er den gjennomgående opplevelsen at dette er mer relevant og nyttig. En elev gir denne beskrivelsen:

Vi har lært mye [i norskfaget] om å komme seg ut i arbeid, skrive CV, skrive forskjellige tekster, analysere tekster om reklamer, men det har ikke vært så yrkesrelatert som jeg ville at det skulle være.

I slutten av dette sitatet konstateres det at eleven gjerne skulle hatt mer yrkesretting i norskfaget. Der et flertall er kritiske til hvorfor de har et yrkesrettet engelskfag, så er flere av elevene mer positive til yrkesretting i norskfaget. Her ser elevene mer overføringsverdi, særlig hvis de i norskfaget jobber med tema og sjangre som har nytteverdi i yrkesfagene. De viser da til for eksempel skriftlige sjangre som dokumentasjon, logg og det å skrive CV.

2.3.4 Rekkefølgen på fellesfag

Selv om elevene var noe undrende til rekkefølgen på fellesfagene engelsk og norsk, virket det ikke som om dette var noe de hadde tenkt mye over, hadde sterke meninger om, eller hadde drøftet mye seg imellom. Det var en form for aksept med situasjonen og at det hadde fungert, fremfor at dette i stor grad ble problematisert. En elev konstaterte at:

Jeg var litt forundra hvorfor vi har engelsk på vg1 og norsk på vg2, når jeg følte at det ville ha gitt mening å bytte om. Mmm, for da tenker jeg på det mer integrerte fagspråket og fagbegrepene inne i vg1. Og så kan du lære det på engelsk på vg2.

Som vi allerede har vært innom, så var det en tendens blant de elevene som skulle rett over i vg3-påbygg at de så fordeler med å ha norsk på vg2. De viste til at dette gjorde overgangen til påbygg enklere. Til sammenligning var tendensen blant de som skulle ut i lære etter vg2, at det ga mer mening å først ha norsk på vg1, så engelsk på vg2. Forklaringen de ga, var at på vg2 visste de mer hva de skulle bruke engelsken til. Da hadde de vært ute i praksisperioder, noen hadde kjent på behovet for engelsk ute i praksis, mens andre berørte det som sitatet over er inne på, at det gir mest mening å først lære faguttrykk og viktige begrep på norsk, før de lærte dette på engelsk,

2.4 Oppsummering av intervjuene

I dette kapitlet har vi sett på hvordan ulike aktørgrupper, som elever, fellesfaglærere og yrkesfaglærere, så langt har erfart strukturendringen i fellesfagene engelsk og norsk på yrkesfaglig utdanningsprogram. Gjennom intervjuer har vi belyst tema som *muligheter* og *utfordringer* med ordningen, *samarbeid* mellom lærere etter strukturendringen og *rekkefølgen* på fellesfag.

Problemstillingene i prosjektet har bidratt i analysen av intervjuene og til å konkretisere tendenser og funn. I det følgende oppsummeres hovedfunnene fra intervjuene ut fra de tre problemstillingene i prosjektet.

Hvilke erfaringer har fellesfaglærere og yrkesfaglærere med strukturendringen for engelsk og norsk på vg1 og vg2?

Det er flere overlappende synspunkter, men også spenninger mellom fellesfaglærerne og yrkesfaglærerne. Overordnet er det mest overlapp mellom fellesfaglærerne i norsk og engelsk, og størst sprik mellom fellesfaglærerne og yrkesfaglærere. Tendensen er at fellesfaglærerne er mer positive til strukturendringen enn det yrkesfaglærerne er.

Yrkesfaglærerne peker særlig på tre utfordringer med strukturendringen. Det ene er at de erfarer at elevene trenger norsk også på vg1. Det andre er at de savner at norskfaget kan underbygge og støtte yrkesfagene på vg1. Det tredje er at når elevene ikke har norsk på vg1, bør noen gå inn som språklærere, men at dette verken er en rolle eller oppgave som yrkesfaglærere opplever at de er kompetente til, eller ønsker å ha. Selv om yrkesfaglærerne erfarer disse utfordringene, trekker de samtidig frem at det er positivt at fellesfaglærerne nå blir bedre kjent med elevene, og at det kan være en fordel at fellesfag samles og avsluttes etter ett år. Særlig med tanke på hvis elevene bytter skole mellom vg1 til vg2. Basert på de blandede erfaringene blant yrkesfaglærerne virker det likevel som innføringen av ny struktur har gått noe bedre enn de hadde sett for seg.

Når det gjelder samarbeid mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere, så ser det ikke ut til at dette har endret seg i vesentlig grad. Inntrykket er at det er behov for å samarbeide, særlig for å nå målene om yrkesretting og tverrfaglighet, men at dette i hovedsak er opp til den enkelte lærer. Vi fikk få eksempler fra lærerne på at ledelsen ved skolen prioriterte eller organiserte at lærerne kunne bruke tid og ressurser på å samarbeide faglig.

Hvilke muligheter og utfordringer opplever norsk- og engelsklærerne at denne endringen har for elever på yrkesfag?

I hovedsak opplever fellesfaglærerne flere muligheter enn utfordringer med strukturendringen. Når det gjelder muligheter viser de til at færre klasser gjør at de får bedre tid til planlegging og at de blir bedre kjent med elevene. Flere timer gjør også at de kan følge elevene tettere opp, sammenlignet med hvordan det var før. Lærerne trekker også frem at læringsmiljøet styrkes, ved at konsentrerte løp gir bedre helhet, sammenheng og kontinuitet i undervisningen. Konsentrerte løp muliggjør også dybdelæring og bedre progresjon, samt mer variasjon og færre vurderingssituasjoner. Flere av fellesfaglærerne beskriver at de nå kommer raskere i havn med planlagte undervisningsopplegg.

Noen av norsklærerne beskriver at de ser det som positivt at ansvaret for å følge opp elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving nå blir fordelt på flere lærere. Samtidig ser de at fraværet av norsk på vg1 slår ut forskjellig for ulike typer av elever. De elevene som har svake norskkunnskaper, som trenger språklig støtte og veiledning, kan sakke akterut når de ikke har norsk på vg1. Det kan også ta lengre tid enn før å oppdage at elever strever med lesing og skriving. Det er også en opplevelse blant flere av norsklærerne at elevene bruker tid på å koble seg på norskfaget igjen på vg2. Pausen medfører at en del elever har utfordringer med å koble seg på det å skrive språklig korrekte og lengre tekster igjen.

Et tema som gikk igjen på tvers av intervjuene med fellesfagene var rekkefølgen på engelsk og norsk. Et hovedbilde er at det var uklart for dem hvorfor

engelskfaget er plassert på vg1, mens norskfaget er plassert på vg2. Vi fikk få eksempler på at norsk og engelskfaget samarbeider med andre fellesfag. Hvis det foregikk samarbeid mellom norsk og samfunnskunnskap, var dette fordi det var samme lærer som underviste i fagene. Noen av engelsklærerne problematiserer at siden elevene ikke kan så mye om yrkene de skal ut i, eller har kommet så langt i programfagene, la de opp til mer generell engelsk enn yrkesrettet engelsk. Det ble også vist til at elevene først bør lære hva viktige arbeidsprosesser og verktøy er på norsk, før de lærer det på engelsk.

Hvilke muligheter og utfordringer opplever elevene at denne endringen får på deres læringsutbytte i norsk og engelsk?

Elevene var kjent med at det var innført en ny ordning med konsentrert løp i engelsk og norsk på yrkesfaglige utdanningsprogram. Samtidig er det vanskelig for dem å sammenligne *før* og *nå*, siden de ikke har erfaringer med tidligere ordning. Vi vil understreke at et interessant funn er at elevene gjennomgående beskrev at de likte fellesfagene på yrkesfaglig utdanningsprogram bedre enn de gjorde på ungdomsskolen. De hadde med andre ord erfart mer positive møter med fellesfagene. Flertallet av elevene trakk også frem at de likte å bli ferdige med et fag på et år. Da kunne de konsentrere seg om færre fag av gangen. Utfordringer de viste til var at det ble mye teori samlet på få dager, og at de fikk få tilbakemeldinger på skrijving på vg1. Det var også tungt å begynne med norsk igjen på vg2, når de ikke hadde hatt norsk på vg1. Elevene er med andre ord inne på det som også fellesfaglærerne og yrkesfaglærerne er opptatt av, nemlig rekkefølgen på norsk og engelskfaget. Elevene har også varierte erfaringer med lærernes samarbeid på tvers av fag.

I kapitlet som følger gjør vi rede for hva som kom frem i spørreundersøkelsen som ble sendt ut til fellesfaglærere og yrkesfaglærere.

3 Resultater fra spørreundersøkelsen

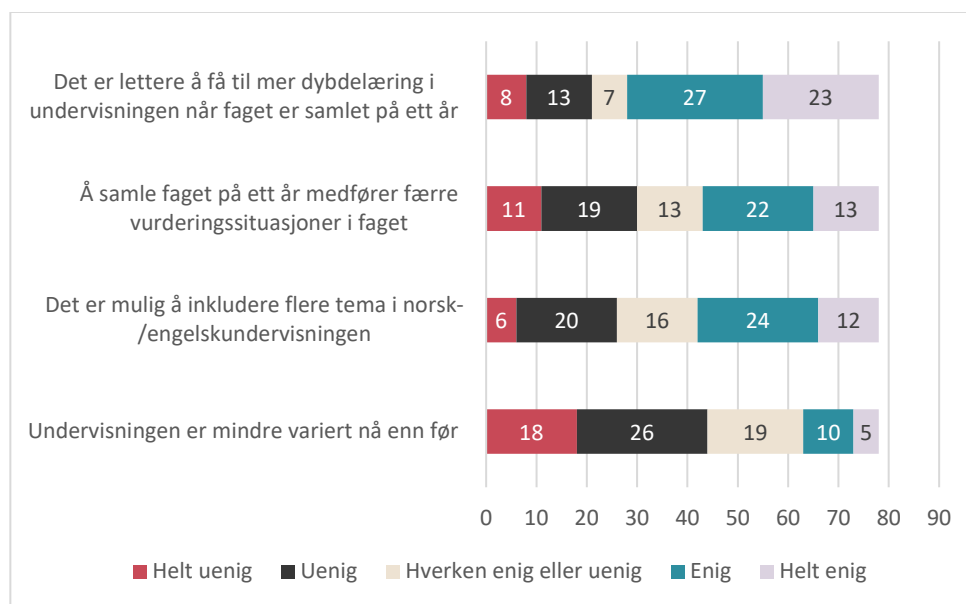
I dette kapittelet presenterer vi resultater fra spørreundersøkelsen som ble sendt ut til fellesfaglærere og yrkesfaglærere i desember 2024. Noen spørsmål ble stilt til alle lærere, mens andre var rettet spesielt til en av gruppene. Siden antallet svar fra fellesfaglærerne er relativt lavt, oppgir vi i de fleste tilfeller faktiske tall fremfor prosent.

Kapittelet er strukturert i fire deler: først omtaler vi endringer i undervisningen, deretter lærernes erfaringer med yrkesretting og samarbeid. Deretter undersøker vi mulige konsekvenser for elevenes læringsutbytte og motivasjon, før vi til sist beskriver hvilke fremtidige ønsker lærerne har for strukturen til disse to fellesfagene og argumenter for deres valg. Kapittelet avslutter med en oppsummering.

3.1 Endringer i undervisning

Konsentrerte løp med flere timer undervisning i uken kan åpne for nye undervisningsformer. Fra intervjuene fikk vi noen pekepinner på hvordan fellesfaglærerne hadde erfart dette, og de trakk særlig frem muligheter for økt dybdelæring. Disse erfaringene ble fulgt opp i spørreundersøkelsen. Figur 3.1 viser hvordan fellesfaglærerne vurderer endringer i undervisningen. Spørsmålene ble kun stilt til lærere som også underviste før innføringen av LK20.

Blant fellesfaglærere oppgir 50 av 78 å være enige i at konsentrerte løp bidrar til mer dybdelæring. Det utgjør nær to tredjedeler av lærerne. Svarene på de to neste påstandene er mer delte, men nær halvparten rapporterer at de er enige i at det er mulig å inkludere flere temaer i undervisningen og at ordningen gir færre vurderingssituasjoner. Samtidig viser svarene at en betydelig andel lærere ikke sier at de stiller seg bak disse påstandene, noe som tyder på variasjon i hvordan ordningen erfares. Den siste påstanden var negativt formulert og handlet om hvorvidt undervisningen nå er mindre variert enn før. Flertallet avviser at undervisningen har blitt mindre variert, noe som kan tolkes som en indikasjon på at de opplever konsentrerte løp som forenelige med varierte undervisningspraksiser.



Figur 3.1: Enig/uenig i endringer i undervisningen i engelsk/norsk etter at konsentrert løp ble innført. Andel blant fellesfaglærere (N=78).

I et fritekstfelt fikk lærerne mulighet til å kommentere andre måter undervisningen har endret seg på. I overkant av 20 lærere valgte å gjøre dette. Flere kommentarer handlet om ønsket struktur, heller enn konkrete endringer i undervisningen. Noen beskrev imidlertid endringer som ikke var oppgitt i spørsmålet. Enkelte skrev at de arbeider mer eksamensrettet enn før, noe som illustreres i følgende utsagn:

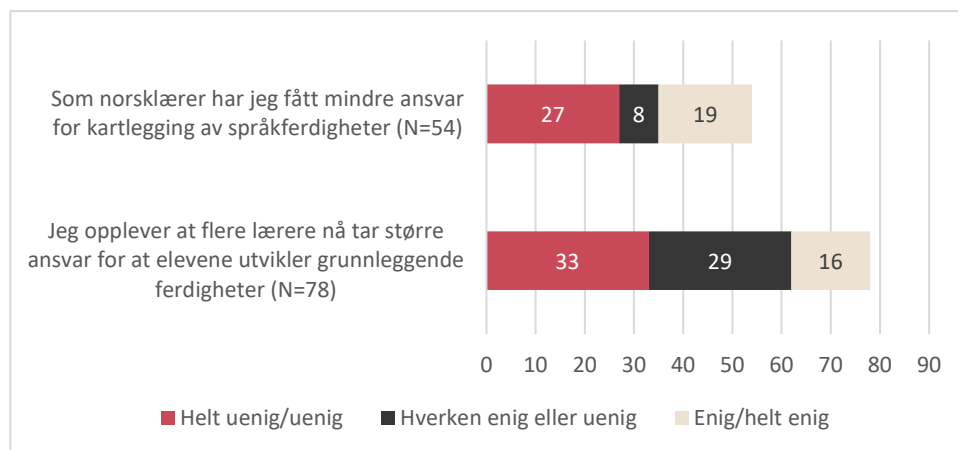
Det er mer stress med å rekke alt når undervisningen er konsentrert på ett år, og det er ingen måte å ta det igjen året etter. Jeg er mer fokusert på eksamen og det er mindre tid til prosjekter og morsomme ting. (Engelsklærer)

Enkelte tar opp at det er lettere å gjennomføre tverrfaglige prosjekter, mens andre mente at timene ikke utnyttes effektivt nok og at det på vg1 jobbes for lite med elevenes språkferdigheter. Noen savnet også å kunne yrkesrette undervisningen, fordi elevene ikke har kommet langt nok i programfagene ennå. De fleste kommentarene handler likevel om elevgruppa lærerne møter, og at endringen ikke imøtekommer behovene disse elever har.

Når norsk ikke lenger undervises på vg1, har det ifølge informantene på skolene vi besøkte, blitt sagt at flere lærere på trinnet må ta ansvar for å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter (jf. kap. 2.3). I figur 3.2 viser svarfordelingen på om lærerne opplever at flere tar et slikt ansvar i praksis. Svarene tyder på at et mindretall av lærere opplever en slik endring, men likevel svarer 16 av 78 respondenter at de er enige – det utgjør en av fem lærere. Vi finner at et betydelig antall svarer at de verken er enige eller uenige, og det kan enten tyde på at de ikke har merket endringer, er usikre eller har oppfattet spørsmålet som uklart. Svarene kan tyde

på at ansvaret for å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i varierende grad er blitt realisert i praksis, til tross for forventninger om det motsatte.

Det andre spørsmålet i figur 3.2 ble kun stilt til norsklærerne, og handler om ansvaret for kartlegging av elevenes språkferdigheter. Her oppgir litt over halvparten av norsklærerne å være uenige (27 av 54) i at de har fått mindre ansvar, mens 19 er enige. Dette kan tyde på at skolene bruker norsklærerens kompetanse ulikt i arbeidet med kartlegging av språkferdigheter.

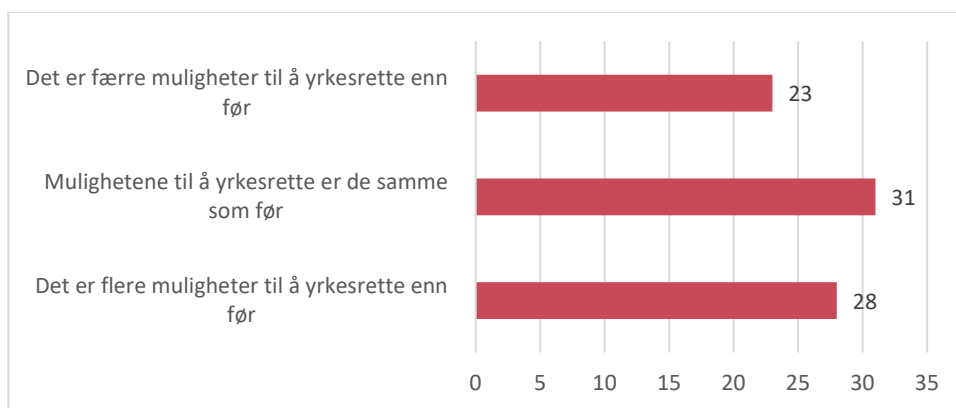


Figur 3.2: Enig/uenig i endringer i undervisningen etter at konsentrert løp ble innført. Øverste påstand besvart av norsklærere, nederst av fellesfaglærere. Antall.

3.1.1 Yrkesretting

Yrkesretting av norsk eller engelsk til elevenes programfag har, som tidligere vist i intervjuundersøkelsen, vært et tema som opptar enkelte lærere. Som vi har beskrevet, er flere av kompetansemålene i engelsk og norsk nå rettet mot elevenes programfag og dermed kompetanse de trenger i kommende yrker. Fellesfaglærerne ble bedt om å ta stilling til om det nå er flere, færre eller de samme mulighetene til å yrkesrette undervisningen sammenlignet med tidligere. Det var også mulig å svare *Vet ikke*, men dette alternativet er tatt ut av svarfordelingen i figur 3.3 (14 stykker svarte dette).

Svarene fordeler seg relativt jevnt på de tre alternativene, noe som igjen tyder på variasjon i lærernes erfaringer. Det er en svak overvekt som mener mulighetene er de samme som før. Vi har også undersøkt forskjeller mellom engelsk- og norsklærere, men på grunn av lavt antall respondenter i hver gruppe, er disse ikke vist i figuren. Det mest markante funnet er at kun fire av 31 engelsklærerne oppga at det er flere muligheter enn før. Dette funnet må imidlertid tolkes med forsiktighet, ettersom gruppestørrelsen er begrenset.



Figur 3.3: 'I hvilken grad opplever du at konsentrert løp har påvirket mulighetene for yrkesretting i norsk-/engelskfaget?'. Fellesfaglærere. Antall (N=82).

Gjennom kommentarer i fritekstfeltet får vi et inntrykk av hva som kan forklare lærernes svar. De som oppgir at det er *flere* muligheter til å yrkesrette enn før, legger vekt på at mer kontinuerlig undervisning og flere timer i faget understøtter besøk på verkstedet, arbeid med større prosjekt og samarbeid med yrkesfaglærere om yrkesretting. To lærere viser også til at kompetansemålene er tydeligere enn før på yrkesretting.

Lærerne som svarer at det er *færre* muligheter til å yrkesrette enn før, knytter dette i hovedsak til at det på vg1 kun er mulig å få til en generell yrkesretting i engelsk, og at den spesifikke yrkesretting på vg2 ville oppleves mer relevant for elevene. For eksempel kan felles emner som HMS, arbeidsetikk og verktøy være egnet til yrkesretting, men det er lite tid og muligheter for engelskopplæring mot fremtidens yrkesvalg på vg1. Denne kommentaren viser til dette:

Muligheten for yrkesretting i norsk er god. Yrkesretting av engelsk er ikke til stede. Det er et stort tap for fagene jeg er tilknyttet på vg2. De trenger et høyt spesialisert språk for å kunne gjøre jobben (kjemiprosess og maritime fag). Yrkesretting på vg1 engelsk er litt flåsete sagt dreiebenk og sveising, fullstendig irrelevant for fagene. (Engelsk- og norsklærer)

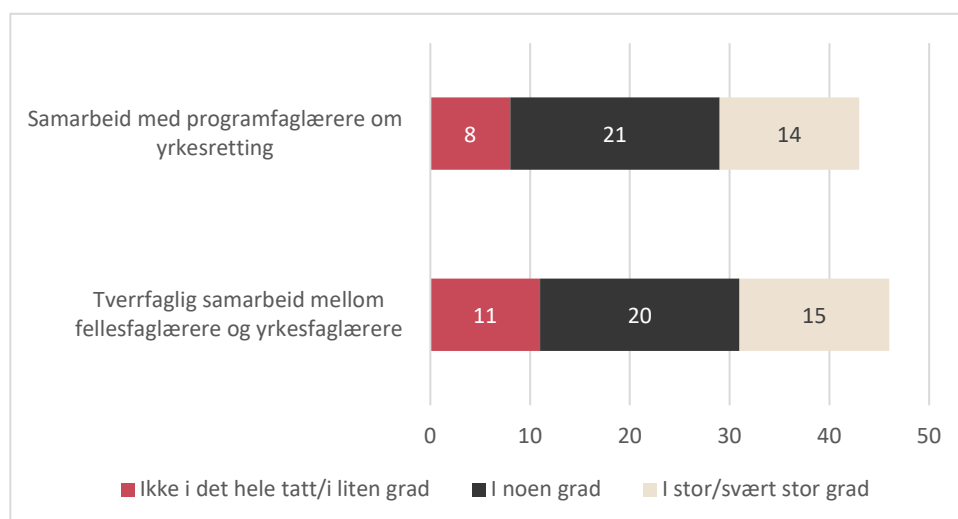
Kommentaren peker på utfordringer læreren opplever med yrkesretting i engelsk. Det kan variere i hvor stor grad yrkesutøvelsen i alle yrker krever engelsk fagspråk, men kommentarene viser til eksempler der et høyt spesialisert fagspråk er viktig, og ikke kan erstattes av det generelle innholdet som det nå oppleves at ligger til engelskfaget på vg1. Kommentaren ovenfor viser til gode muligheter for yrkesretting i norsk, men ikke alle norsklærere deler denne oppfatningen. Fra en annen kommentar kommer det frem at det tar tid å ta igjen norskkunnskapene på vg2 og at det går på bekostning av samarbeid om yrkesretting:

Når det gjelder yrkesretting av oppgaver, er utfordringen nå i ny ordning, at elevene ikke har hatt norsk siden 10. klasse. Mange føler på usikkerhet, manglende

motivasjon og lite tro på mestring. De husker ofte kun tapsopplevelser fra ungdomsskolen, og det skal mer enn et skoleår til for å snu den oppfatningen. Når det grunnleggende må på plass igjen, blir det ikke så mye tid til å samarbeide med programfag. Oppgavene kan være yrkesretta, men elevene får ikke et så stort utbytte som tidligere, siden en ikke får senket skuldrene deres allerede på vg1.
(Norsklærer)

Dette sitatet viser hvordan norsklærere, etter pausen i faget på vg1, ikke bare må gjenoppta det faglige arbeidet igjen, men også møte elever med lav mestrings- tro og negative erfaringer fra ungdomsskolen, og at det da er lite tid igjen til yrkes- retting av undervisningen.

Til sist ser vi på hvordan lærerne uten undervisningserfaring fra før LK20 vur- derer mulighetene for samarbeid om yrkesretting og tverrfaglig samarbeid (figur 3.4). Flertallet oppgir at de i noen grad eller i stor grad opplever at konsentrerte løp legger til rette for slikt samarbeid. Disse svarene tyder på at mange lærere ser potensialet, selv om vurderingene ikke sier noe om hvorvidt dette skjer i praksis.



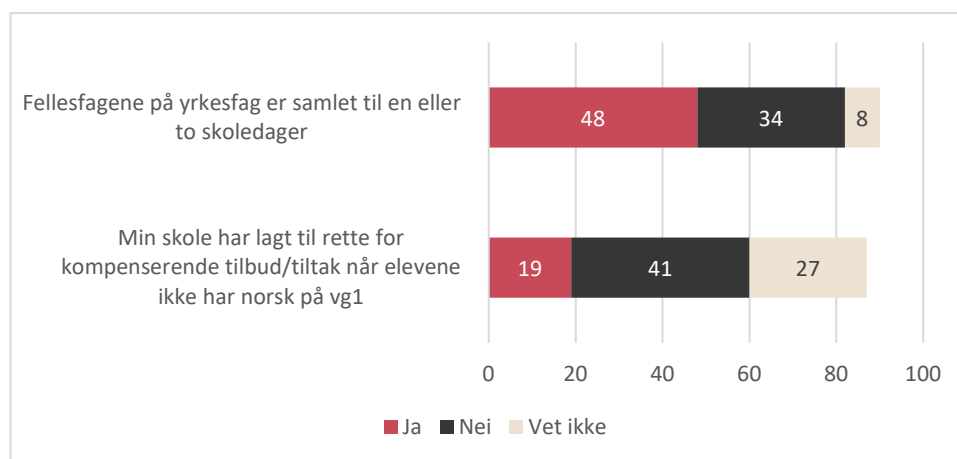
Figur 3.4: 'I hvor stor grad opplever du at et konsentrert løp i faget legger til rette for ...'. Yrkesfaglærere og fellesfaglærere uten undervisningserfaring før LK2020. Antall (N=43–46).

3.1.2 Organisering av undervisningen i norsk og engelsk

I intervjuene kom det frem at det noen ganger var vanskelig å få utnyttet de konsentrerte timene i norsk og engelsk godt nok, fordi timene i fellesfag var samlet i såkalte teoridager ved skolen. Disse dagene kunne være tunge for elevene å komme igjennom, men kunne ha den fordel at det var enklere å organisere praksisperioder i bedrift (yrkesfaglig fordypning) på dager uten fellesfagundervisning.

Da slapp elevene å senere måtte «ta igjen» timer i fellesfagene på grunn av fravær i praksisperioden.

For å kartlegge hvor vanlig en slik organisering var blant våre respondenter, ba vi felleslærerne svare på om fellesfagene er samlet til en eller to dager ved skolen. Vi ønsket også å kartlegge om det settes inn kompenserende tilbud eller tiltak for elever som trenger det, men som ikke har norsk på timeplanen i vg1. Svarfordelingen vises i figur 3.5.



Figur 3.5: 'Hva stemmer for din skole?'. Fellesfaglærere. Antall (N=87-90).

Flertallet av lærerne oppgir at de har samlet fellesfagene til én eller to skoledager i uken. Samtidig oppgir et betydelig antall, 34 fellesfaglærere at undervisningen ikke er organisert på denne måten, noe som tyder på at skolene løser dette på ulike måter. Likevel ser det ut til at mange benytter felles teoridager.

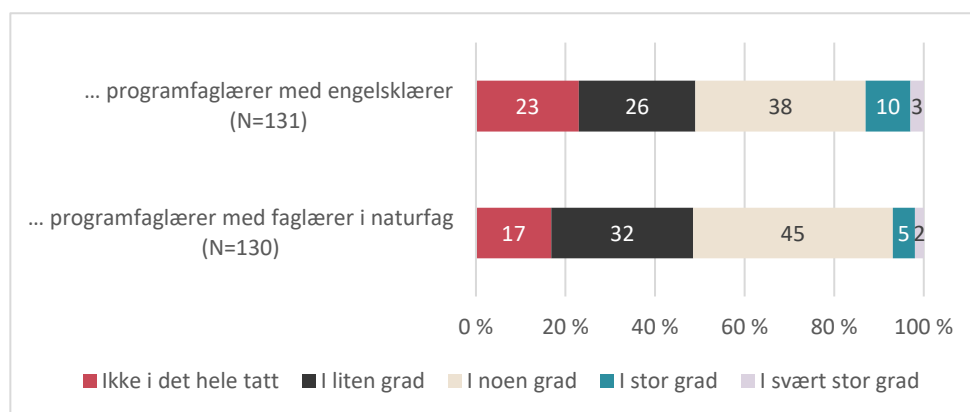
Når det gjelder kompenserende tiltak, svarer nesten halvparten av fellesfaglærerne (41 av 87) at det ikke er lagt til rette for slike tiltak ved deres skole. Kun 19 lærere oppgir at det finnes et slikt tilbud, mens 27 er usikre. Det relativt høye antallet som oppgir 'Vet ikke', kan tyde på at spørsmålet ikke var tydelig nok formulert. For eksempel fremgikk det ikke om vi henviste til elever med innvilget rett til særskilt norskopplæring eller til elever uten en slik rett. Svarfordelingen kan også henge sammen med at ikke alle norsklærerne har oversikt over kompenserende tilbud på vg1 – et trinn de ikke underviser ved. Det kan også være andre forhold vi ikke kjenner til som ligger bak disse svarene, og dette kan være viktig å undersøke nærmere.

Blant de 19 som oppgir at skolen tilbyr kompenserende tiltak, er det vanligst med tilbud til egne grupper som får særskilt språkopplæring i skoletiden. Få oppgir at slike tilbud kun er frivillige eller legges etter skoletid, slik som vi viste et eksempel på fra intervjuundersøkelsen. På grunn av det lave antallet svar, bør disse resultatene tolkes med forsiktighet.

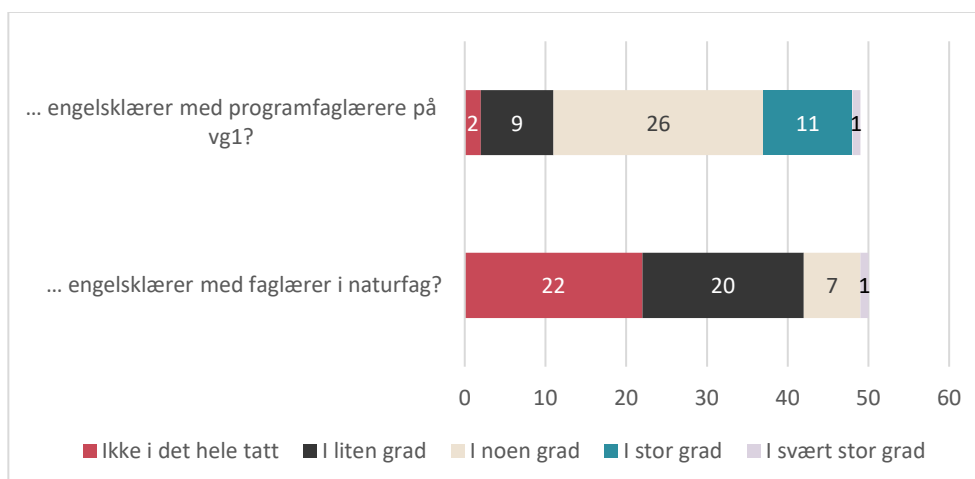
3.2 Samarbeid

Vi skal i det følgende se nærmere på hvordan felleslærerne og yrkesfaglærerne vurderer samarbeidet med faglærere på trinnet de underviser ved. Vi skal også få deres synspunkter på om de opplever at samarbeidet har endret karakter etter strukturendringen. Bakgrunnen for at vi ønsket å undersøke lærersamarbeidet nærmere handler om at fagenes plassering i strukturen kan ha stor betydning for hvordan lærere jobber sammen. Når fag spres over ulike årstrinn kan det gjøre tverrfaglig samarbeid vanskeligere, og svekke muligheten for helhet og sammenheng i undervisningen. For norskfaget ble det argumentert med at det var viktig å få til et godt samarbeid med samfunnskunnskap, som ligger på vg2. Det stilles også forventninger til tverrfaglig samarbeid mellom fellesfaglærerne og yrkesfaglærerne for å knytte fellesfagene tettere til programfagene og yrkesrettet opplæring (jf. tidligere omtale).

Vi starter med samarbeidet på vg1 og viser til hva yrkesfaglærere (jf. figur 3.6) og engelsklærerne (jf. figur 3.7) har svart om samarbeid, både med hverandre og med faglærer i naturfag.



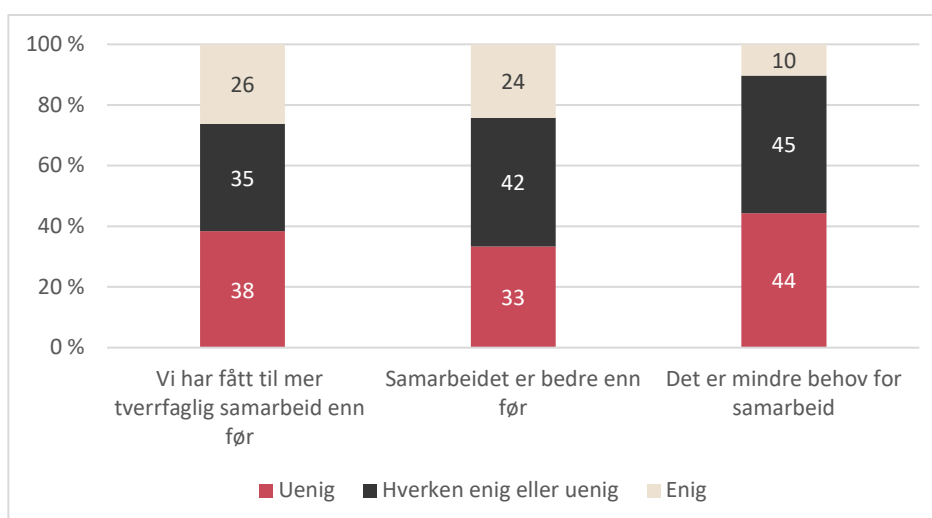
Figur 3.6: Grad av samarbeid mellom lærere på vg1. 'I hvor stor grad samarbeider du som ...'. Yrkesfaglærere vg1. Prosent.



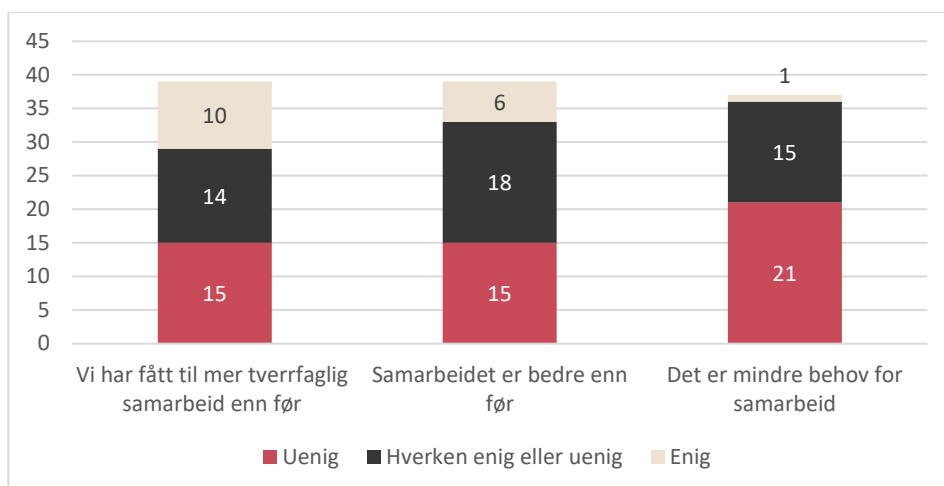
Figur 3.7: Grad av samarbeid mellom lærere på vg1. 'I hvor stor grad samarbeider du som ...'. Engelsklærere. Antall (N=51).

Yrkesfaglærernes vurdering av samarbeidet med naturfaglærere er svært lik den de gir for engelsklærerne. Nesten halvparten oppgir at det er lite eller ingen grad av samarbeid med engelsklærerne, og svært få oppgir et omfattende samarbeid. Engelsklærernes svar tyder derimot på at de har begrenset samarbeid i naturfag, men noe mer mot programfag. Det var noe overraskende at nær halvparten av yrkesfaglærerne ikke oppgir større grad av samarbeid med engelsklærere.

Når det gjelder synet på om det er behov for mindre eller mer samarbeid og om samarbeidet har blitt bedre enn før, viser svarene fra yrkesfaglærerne på vg1 og engelsklærerne lignende vurderinger (jf. figur 3.8 og figur 3.9). Rundt fire av ti yrkesfaglærere oppgir at de verken er enig eller uenige i påstandene, noe som tyder på at samarbeidet oppleves som uendret. Kun om lag en av fire av lærerne sier seg enig i at samarbeidet er blitt bedre og at de har oppnådd mer tverrfaglig samarbeid enn tidligere. Svært få mener at behovet for samarbeid har blitt mindre.



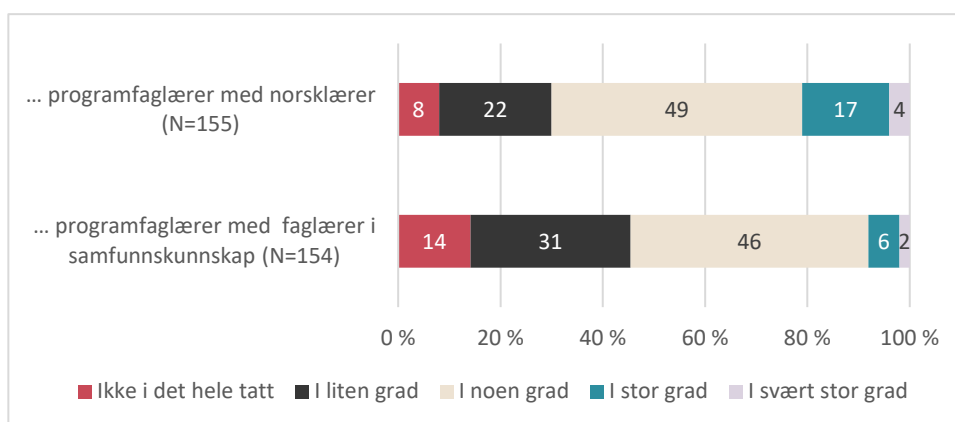
Figur 3.8: Endringer i samarbeid. Yrkesfaglærere vg1. Prosent (N=97-99).



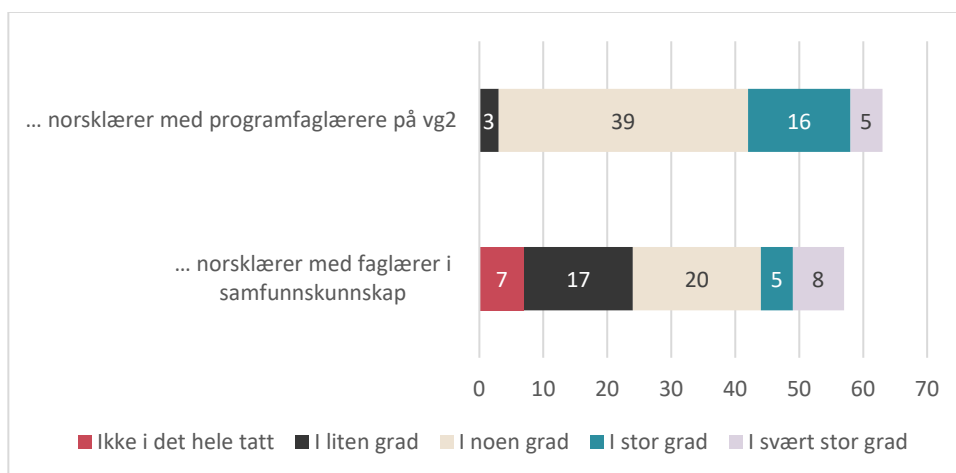
Figur 3.9: Endringer i samarbeid. Engelsklærere. Antall (N=37-39).

Over halvparten av engelsklærerne, 21 lærere, er uenige i påstanden om at behovet for samarbeid har blitt mindre. Samlet sett kan resultatene tyde på at flertallet av lærerne vi har spurt på vg1 fortsatt oppfatter samarbeid som viktig, selv om bare et mindretall opplever at samarbeidet har økt eller er forbedret.

Når vi ser på samarbeidet på vg2, rapporterer både norsklærerne og yrkesfaglærere (se figur 3.10 og figur 3.11) om en høyere grad av samarbeid enn det vi finner på vg1. Nesten alle norsklærerne oppgir at de i noen grad eller mer samarbeider med yrkesfaglærerne, og en betydelig andel yrkesfaglærere (70 prosent) bekrefter lignende samarbeid med norsklærerne. Svarene er mer delte når det gjelder samarbeidet mellom programfag og samfunnskunnskap, samt mellom norsk og samfunnskunnskap. Hele 24 norsklærere oppgir at de har lite eller ikke noe samarbeid med faglærer i samfunnskunnskap. Dette var noe lavere enn forventet, gitt antakelsen om at norsk på vg2 ville legge bedre til rette for tverrfaglighet med samfunnsfag. Samtidig minner vi igjen om at svarene bør tolkes med forsiktighet på grunn av lavt antall respondenter.

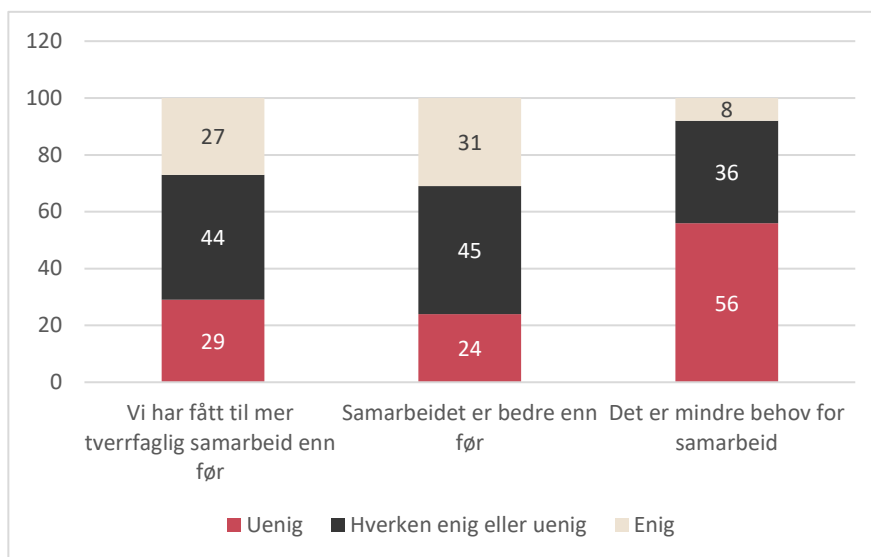


Figur 3.10: Grad av samarbeid mellom lærere på vg2. 'I hvor stor grad samarbeider du som ...'. Yrkesfaglærere vg2. Prosent.

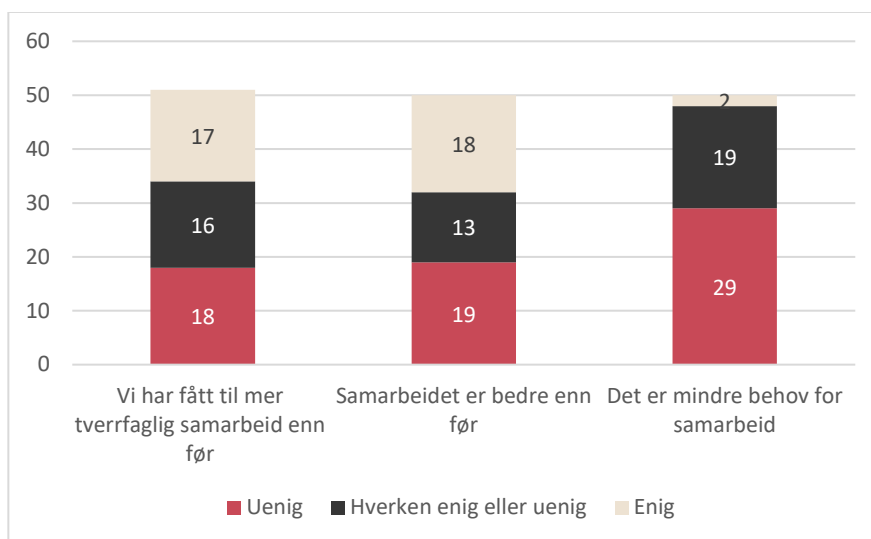


Figur 3.11: Grad av samarbeid mellom lærere på vg2. 'I hvor stor grad samarbeider du som ...'. Norsklærere. Antall (N=63-65).

Opplevelsen av om det har vært noen endringer i samarbeidet reflekteres i figur 3.12 og figur 3.13 for lærergruppene. Svarfordelingen er rimelig lik den som var for samarbeid mellom lærerne på vg1, med unntak av at noen flere norsklærere oppgir et bedre samarbeid og mer tverrfaglig samarbeid enn før.



Figur 3.12: Endringer i samarbeid. Yrkesfaglærere vg2. Prosent (N=130-131)

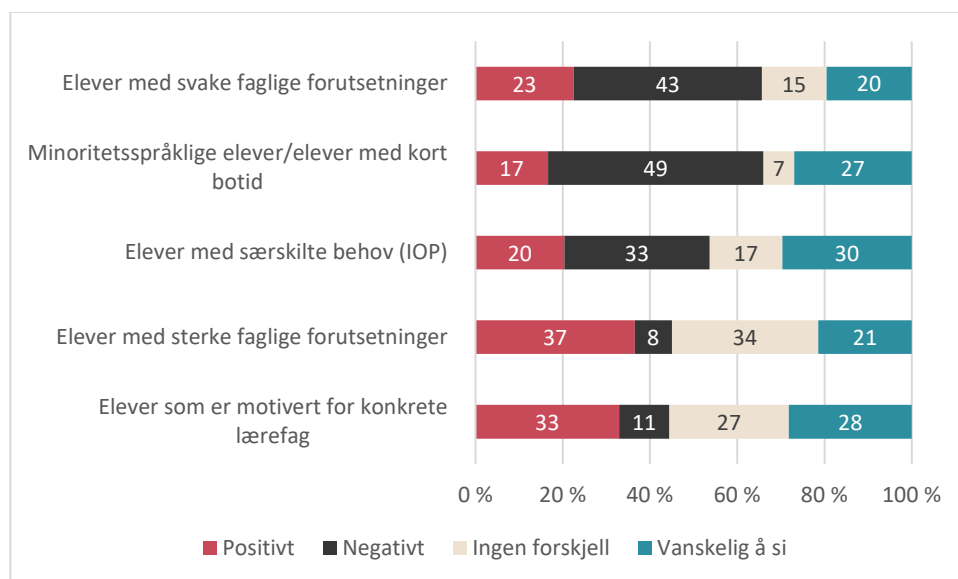


Figur 3.13: Endringer i samarbeid. Norsklærere, antall (N=50-51)

Oppsummert viser resultatene om samarbeid at dette varierer mellom trinn og faggrupper. På vg1 er samarbeidet generelt noe mer begrenset, særlig slik yrkesfaglærerne vurderer samarbeidet med engelsklærere, mens vg2 preges av mer samarbeid, spesielt mellom norsklærere og yrkesfaglærere. Likevel rapporterer få norsklærere om samarbeid med samfunnsfag, til tross for forventninger om samarbeid på tvers av disse fagene – et funn vi også fant i intervjuundersøkelsen. Det må samtidig tas forbehold i tolkningen av disse resultatene, ettersom svargrunnlaget er begrenset.

3.3 Elevenes læringsutbytte og fravær

I prosjektet ønsket vi å kartlegge om endringen påvirker elevgruppers læringsutbytte eller motivasjon, slik lærerne opplever det. For å undersøke dette spurte vi lærerne om konsentrert løp oppleves positivt, negativt eller om det ikke er noen forskjell for elevenes læringsutbytte og motivasjon. Vi la også til alternativet «vanskelig å si». Fordelingen på av svarene om læringsutbytte vises i figur 3.14.



Figur 3.14: Konsekvenser for elevgruppers læringsutbytte. Yrkesfaglærere og fellesfaglærere. Prosent (N=270-271).

Resultatene viser tydelig at mange lærere, mellom 40 og 50 prosent, mener at endringen er negativ for elever med svake faglige forutsetninger og med minoritetsspråklig bakgrunn. Et mindretall på rundt 2 av 10 mener den har vært positiv, mens en betydelig andel oppgir at det er vanskelig å si for disse to elevgruppene. Oppfatningene er mer delt når det gjelder elever med IOP – om lag tre av ti mener her at det slår ut negativt på læringsutbytte for denne gruppen. En lærer utdyper hvordan endringen har som konsekvens for hans elever, med IOP i alle fag, at de mister norsk:

Jeg er lærer for elever med IOP i alle fag. Disse elevene går vg1 to år etter hverandre, og går ikke alltid vg2. De får da ikke norsk i det hele tatt. Det er også vanskelig at de skal lære seg engelsk når flere av de nesten ikke kan skrive norsk engang.

Svært få, rundt ti prosent, mener at endringen har vært negativ for elever med sterke faglige forutsetninger og elever som er motivert for konkrete lærefag.

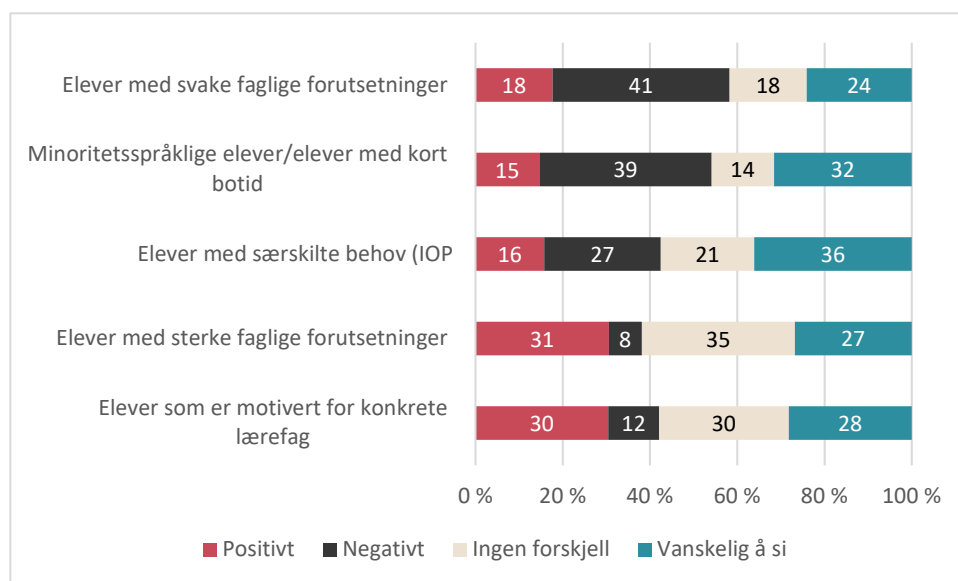
Lærernes oppfatninger kjenner vi igjen fra enkelte tidligere fritekstsvar som særlig trekker frem konsekvensene det har for minoritetsspråklige elever å ikke ha norsk på vg1. Fellesfaglærere og yrkesfaglærere deler i stor grad oppfatningen om at ordningen er negativ for minoritetsspråklige elever. Vi finner derimot noen forskjeller mellom lærergruppene i hvordan de vurderer at endringen slår ut for enkelte andre elevgrupper, men disse forskjellene er ikke signifikante. Yrkesfaglærerne er mer negative enn fellesfaglærerne når det gjelder konsekvensene for elever med svake faglige forutsetninger. Nesten halvparten av yrkesfaglærerne oppgir at ordningen i hovedsak er negativ for denne gruppen, mens en tredjedel

av fellesfaglærerne oppgir det samme. Denne kommentaren viser at ikke alle fellesfaglærerne er like positive til endringen:

Jeg er glad for denne evalueringen, og håper virkelig at denne nye ordningen forsvinner så raskt som mulig. Det viktige er at denne organiseringen på ingen måte har gitt oss gode muligheter til å ta godt vare på elever som er faglig svake, elever med lite motivasjon, elever med konsentrasjonsvansker, elever med kort botid i Norge og elever med lese- og skrivevansker. De eneste elevene som har godt utbytte av en modell med norsk bare på vg2, er de faglig sterke elevene. For lærere kan det sikkert være greit at faget legges til ett skoleår, men for elever som trenger tid for å modnes, er 2 timer + 2 timer mye mer verdt enn 4 timer. (Norsklærer)

Denne læreren beskriver videre at det tar tid å hente opp igjen norskkunnskapene for elevene som har vært uten faget i et helt år, og avslutter slik: *Det viktigste argumentet for å gå tilbake til gammel modell, er likevel at et helt skoleår uten norsk gjør at altfor mange av elevene taper viktig kompetanse og viktig utvikling.*

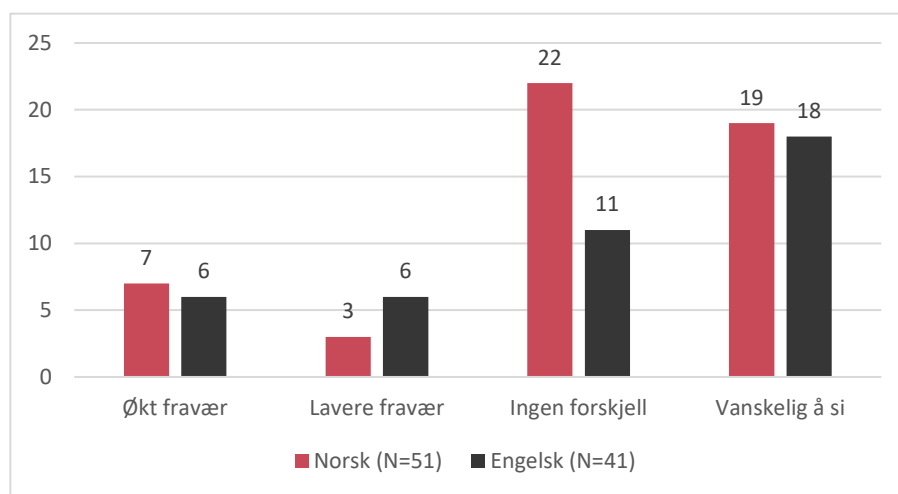
Når det gjelder om endringen har noen betydning for elevenes motivasjon (figur 3.15), gjenfinner vi samme mønster som for læringsutbyttet, men for alle elevgrupper oppgir en noe større andel at det er vanskelig å si.



Figur 3.15: Konsekvenser for elevgruppers motivasjon. Yrkesfaglærere og fellesfaglærere. Prosent (N=265-266).

Med flere timer i engelsk og norsk per år kan elevene ha mer fravær før de når fraværsgrensen. Vi spurte derfor fellesfaglærerne om de hadde opplevd noen endringer i fravær med økt timetall per uke (se figur 3.16). Svært få – kun 6-7 engelsk- og norsklærere – har opplevd økt fravær. De fleste oppgir enten at det ikke har vært merkbar forskjell eller at det er vanskelig å si. Basert på våre data er det derfor ikke grunnlag for å si at økt fravær er en mer utbredt opplevelse blant lærerne.

Det er likevel mulig at erfaringene varierer mellom skoler og lærere som ikke er inkludert i vår undersøkelse.



Figur 3.16: 'Opplever du at konsentrert løp har ført til noen endringer i fravær blant elevene i undervisningen?' Norsk- og engelsklærere. Antall.

3.4 Hvilken struktur i engelsk- og norskfaget ønskes videre

Til slutt i spørreundersøkelsen ba vi lærerne ta stilling til hvilken struktur de ønsker seg for norsk- og engelskfaget videre. Vi oppga tre alternativer, som skulle rangeres i en prioriteringsrekkefølge (1-3). Disse var:

1. Faglig konsentrasjon bør fortsette som i dag, med engelsk på vg1 og norsk på vg2
2. Faglig konsentrasjon bør fortsette, men norskfaget bør flyttes til vg1 og engelsk til vg2
3. Jeg vil tilbake til gammel ordning med norsk og engelsk over to år

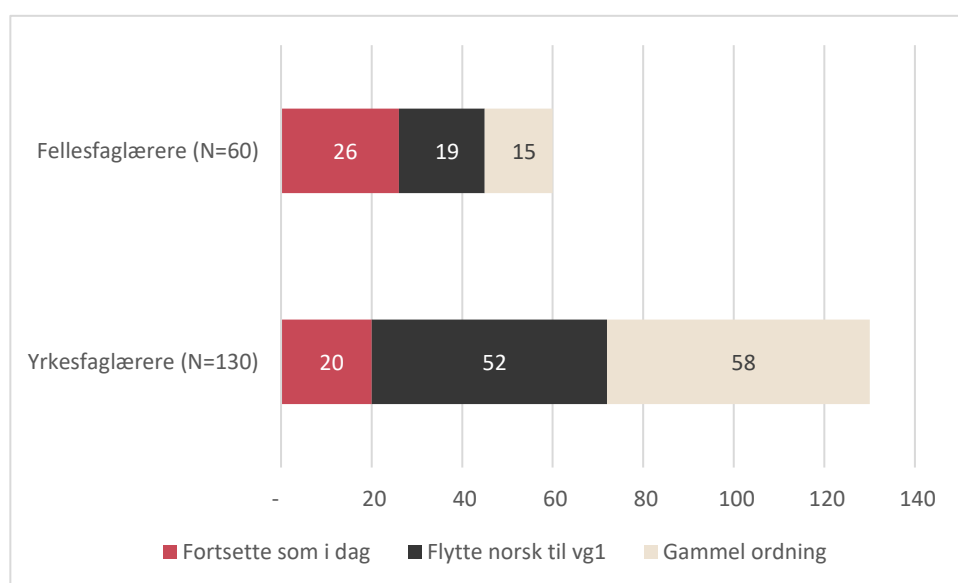
I neste spørsmål ble lærerne bedt om å oppgi sitt viktigste argument for påstanden de hadde rangert som nummer 1 i et fritekstsvar. Mange lærere, hele 204 stykker, valgte å legge igjen et svar på dette oppfølgingsspørsmålet.

I analyseprosessen oppdaget vi at prioriteringene som lærerne tilsynelatende oppga, ikke samsvarte med argumentet de skrev inn i fritekstfeltet. Vi forsto da at mange lærerne hadde unnlatt å endre på rekkefølgen alternativene sto i. Vi bestemte oss derfor for å omkode lærernes svar på hvilken struktur de ønsket, slik at dette samsvarte med fritekstsvaret. For å kvalitetssikre prosessen omkodet to av forfatterne svarene uavhengig av hverandre, for deretter å diskutere usikre svar. For eksempel omkodet vi disse svarene til alternativ 2 ovenfor: *Hvis engelsk flyttes til VG2 kan vi være mer konkret i yrkesrettingen og Fordi det er vanskelig for minoritetsspråklige elever og elever med kort botid å lære seg engelsk før de lærer*

seg norsk. Skulle ønske det var norsk på vg1 og engelsk på vg2. Fritekstsvar som var vanskelige å tolke, ble tatt ut av analysen – selv om det kom frem at lærerne ikke var fornøyde med dagens ordning, for eksempel *Det vi har nå fungerer ikke*.

Totalt er 190 fritekstsvare inkludert i analysen og av disse ble 135 svar vurdert å være i samsvar med argumentet som lærerne selv oppga. 14 svar tatt ut og 55 svar, 45 av disse fra yrkesfaglærere, ble omkodet. Siden denne omkodingen av alternativene bygger på vår skjønnsmessige vurdering, bør resultatet bør tolkes med en forsiktighet.

I figur 3.17 vises svarfordelingen for de tre alternativene, fordelt på de to lærergruppene. Svaret til yrkesfaglærere som også oppga å undervise i fellesfag, telles her kun som yrkesfaglærer.



Figur 3.17: Hvordan bør strukturen for norsk- og engelskfaget i yrkesfag være fremover, etter lærergrupper. Yrkesfaglærere og fellesfaglærere. Antall (N=190)

Figuren viser at lærerne oppgir å være delt i svaret på hvilken struktur som ønskes fremover, og at det er noen forskjeller mellom fellesfaglæreres og yrkesfaglæreres ønsker. Nær halvparten av fellesfaglærerne ønsker å beholde dagens ordning. Hvis vi ser på svarene fra lærerne som kun underviser i norsk på yrkesfag, er det mange som vil beholde den – hele 18 av de 26 lærerne som underviser i kun norsk oppgir dette (ikke vist i figur). Det indikerer at engelsklærere og lærere som underviser i både norsk og engelsk ikke i like stor grad oppgir at de vil beholde dagens ordning. Blant lærere som underviser i både norsk og engelsk ønsker et flertall, 15 av 19 lærere, enten å flytte norsk til vg1 eller gå tilbake til den gamle ordningen.

Yrkesfaglærernes svar indikerer at de ikke er fornøyde med dagens ordning. Hvilken ordning de heller vil ha, fordeler seg rimelig likt mellom alternativ 2 og 3. Vi legger merke til at langt flere yrkesfaglærere enn fellesfaglærere ønsker fagene

lagt over to år, slik det var i den gamle ordningen. Kun en liten andel av yrkesfaglærerne, 15 prosent (20 av 130 lærere), oppgir å ville beholde dagens struktur.

I de neste delkapitlene skal vi se nærmere på hvilke argumenter lærerne oppgir for den prioriteringen de har gjort. Det kan bidra til å forklare lærernes ønsker.

3.4.1 Argumenter for å beholde dagens ordning

Lærere som ønsker å beholde dagens ordning begrunner sitt ønske med flere argumenter, og noen av disse opptrer flere ganger i vårt materiale. Det mest gjennomgående er at elevene har det best med å gjennomføre ett fag om gangen og bli ferdig med dette, slik også Lied-utvalget argumenterte for (NOU 2019:25). Dette argumentet henger også sammen med at lærernes oppfatning av at dagens ordning fungerer godt i praksis.

Enkelte peker på at ordningen legger godt til rette for å utvikle elevenes læringsutbytte. I disse kommentarene kjenner vi igjen argumentene vi har vist til tidligere, om at flere timer i faget gir bedre muligheter for dybdelæring og variert undervisning, og at det er gode muligheter for samarbeid med samfunnskunnskap. Noen trekker frem at et opphold i norskfaget fungerer best for elevene, fordi de har norsk i andre fag på vg1. Engelsk, derimot, oppleves mer sårbart å ta en pause fra. Norsk på vg2 trekkes dessuten frem som en viktig forberedelse til påbygging til studiekompetanse for elevene som velger dette.

Noen lærere – i vårt materiale hovedsakelig norsklærere – mener at norsk er et modningsfag, og at elevene er mest motiverte for å lære det på vg2. Disse lærere peker på at et opphold i faget kan være positivt for motivasjonen, slik at elevene får en «ny giv» når de gjenopptar norskundervisningen. Følgende sitat illustrerer denne begrunnelsen og fremhever samtidig behovet for et kompenserende tilbud for minoritetsspråklige elever:

Jeg opplever at elevene på vg2 er mer motivert for norskundervisning. Mange på yrkesfag er "drittlei" norsk fra grunnskolen, og jeg opplever at de får en ny giv på vg2. Elever med kort norskkompetanse bør få et kompenserende tilbud i norsk. Disse ville, slik jeg ser det, ikke hatt faglig utbytte av norsken verken på vg1 eller vg2.

Denne læreren hevder at nyankomne elever bør få et annet tilbud enn ordinær norskundervisning på vg1. Dette poenget fremheves også i en studie av opplæringstilbudet til nyankomne elever (Lødding mfl., 2024).

Andre lærere mener at elevenes motivasjon øker på vg2 fordi de snart skal ut i lære. Dette kan føre til større arbeidsinnsats i norskfaget, da det oppleves mer relevant, særlig gjennom arbeid med søknadsskriving til læreplass. Argumentet for å beholde dagens ordning bygger dermed på at norskfaget bør ligge på vg2, slik at

elever som skal ut i lære får nødvendig forberedelse til arbeidslivet, for eksempel gjennom skriving av søknader, CV-er og rapporter fra praksis.

3.4.2 Argumenter for å legge norsk på vg1 og engelsk på vg2

Lærernes argumenter for å bytte om rekkefølgen på engelsk og norsk, men beholde et konsentrert løp, bygger i hovedsak på to hovedpunkter: 1) Norskfaget bør komme først som en mer naturlig progresjon for elevenes læring, og 2) Det er lettere å yrkesrette engelskfaget i vg2 enn i vg1.

Mange av lærerne i spørreundersøkelsen mener at elevene bør få et solid grunnlag i norsk før de lærer engelsk. Hele 50 av de 70 kommentarene i denne kategorien fremhever dette. Norsk først oppfattes som en mer naturlig progresjon, der elevene får styrket sine grunnleggende ferdigheter, noe som enkelte kommentarer er særlig viktig for elevene på yrkesfag. I tillegg kan temaer fra norskfaget hentes frem igjen og utdypes i engelsk på vg2, noe som bidrar til en mer helhetlig læringsprosess.

Argumentet om å prioritere norskfaget først nevnes ofte i sammenheng med den høye andelen elever med innvandrerbakgrunn på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Ifølge SSB (2013) starter 70 prosent av guttene og 60 prosent av jentene som innvandret til Norge etter fylte seks år, på yrkesfag. Blant disse elevene finner vi mange elever med svake norskferdigheter, kort botid i Norge, og manglende engelskferdigheter. Lærernes kommentarer tyder på at for denne gruppen elever mener de at det ville vært mer hensiktsmessig å prioritere å lære norsk heller enn engelsk på vg1, da det vil styrke deres språkinnlæring i alle fag. Videre ville en slik organisering gjøre det enklere å tilby særskilt norskopplæring, kartlegge lese- og skrivevansker tidlig og sette inn nødvendige tiltak. Denne perspektivet kommer frem i denne lærernes kommentar:

Mange minoritetsspråklige elever med kort botid sliter både med norsk og engelsk. Det vil hjelpe å gi dem ferdigheter i norsk, før de skal fullføre engelsk. Minoritetsspråklige elever med kort botid bør få et tilbud i grunnleggende norsk i Vg1, da det vil hjelpe dem i alle fagene.

Andre lærere vektlegger at overgangen til videregående skole og et yrkesfaglig utdanningsprogram kan være stor for mange elever, og at norskfaget derfor bør komme først for å gi dem en mykere start:

Mye nytt i vgs, elevene er spent, stressa og litt nervøse for hva som møter de på vgs. Da er det lettere med norsk undervisning i vg 1, istedenfor et fremmedspråk. Greit å ha konsentrert undervisning i enten norsk eller engelsk, er så små fag at det blir lang tid mellom timene om en skal tilbake til slik det var før.

Samlet sett viser disse argumentene at mange lærere mener et bytte av rekkefølgen på norsk og engelsk vil gi bedre faglig progresjon og støtte for elever som trenger ekstra tilrettelegging.

Et annet, men ikke like gjennomgående argument, handler om at det er mer hensiktsmessig å yrkesrette engelsken på vg2, slik at faget i større grad kan gjøres relevant for elevenes yrkesutøvelse og forberede dem til læretiden. Dette argumentet har vi trukket frem tidligere. Denne kommentaren viser til dette for elever som velger maritime fag og som vil få engelsk som arbeidsspråk:

Det er liten mening i at elevene på vg1 engelsk bruker fem timer per uke på det samme som på ungdomsskolen og avslutter, når de neste år på vg2 velger fag og oppdager at de ikke får noen opplæring i det som for mange er fagspråket og for noen er arbeidsspråket. Det er uforståelig at lærlinger i maritime fag avsluttet engelsk på vg1, for så å komme ombord i vg3 og oppdage av de fleste ombord snakker engelsk.

Til sist inkluderer vi en fyldig kommentar nedenfor, som bygger videre på flere av de tidligere omtalte argumentene, og gir et konkret innblikk i hvordan en lærer som underviser i både engelsk og norsk vurderer rekkefølgen på disse fagene. Læreren argumenterer for at det å ha norsk på vg1, istedenfor på vg2, kan være fordelaktig både for minoritetsspråklige elever og for å identifisere elever som har lære vansker tidligere. Samtidig stilles det spørsmål ved det antatte tverrfaglige samarbeidet mellom norsklærere og samfunnskunnskapslærere, noe som utfordrer en vanlig begrunnelse for dagens ordning:

Elevene kan fint skrive CV og søknad i programfaget, som jeg har hørt er hovedgrunnen til at vi må ha norsk på vg2. Det er tull. Jeg kan fint se for meg at det å gjennomføre norsk på vg1 hadde vært en god ide for minoritetsspråklige som sliter med fagbegreper i programfaget. Det hadde vært lettere å kjøre i gang med særskilt språkopplæring om norsk var på vg1. Vil også bare minne om at det sjelden er slik at norsklærer og samfunnskunnskapslærer er den samme på vg2. Så nei, ingen bør lulle seg inn i en illusjon om at det er så utrolig mye samarbeid mellom norsklærere og samf. lærer... Videre får vi avdekt de som har dysleksi tidligere når vi kjører kartlegging og jeg kan tvinge gjennom et større samarbeid på vg1 ved at rapportene/loggene som skrives i programfag kan inngå som en tverrfaglig del. Da er grunnlaget lagt for fortsatt samarbeid på vg2 med engelsk som skal yrkesrettes.

Kommentaren reflekterer også at lærere har sterke meninger om hvilke løsninger som best ivaretar elevenes behov, og hvilke argumenter eller faktorer som bør vektlegges i beslutningsprosessen. I det avsluttende kapittelet tar vi opp denne

tråden igjen, og diskuterer hvem sine stemmer og hvilke argumenter som bør tillegges vekt.

3.4.3 Argumenter for å legge fagene over to år (gammel ordning)

Flere av lærerne i spørreundersøkelsen uttrykker et ønske om å gå tilbake til ordningen før LK20, hvor både engelsk og norsk ble undervist over to år. En av hovedgrunnene de trekker frem er at jevnlig arbeid med et fag over tid styrker elevenes læringsutbytte, særlig for elevene på yrkesfag. Det kommer frem at dette vil gjelde for elever med lese- og skrivevansker, kort botid i Norge eller lav motivasjon, som ofte trenger mer tid til å utvikle ferdighetene i norsk. I kommentaren nedenfor understrekes dette perspektivet:

Flertallet av elevene på yrkesfag vinner på en organisering med 2+2 timer. Det gjelder elever med lese- og skrivevansker, elever med konsentrasjonsvansker, elever som har lite motivasjon, elever med kort botid i Norge og elever som har hatt tøffe år på ungdomsskolen med mye fravær. Alle disse elevgruppene trenger TID til utvikling og modning i norskfaget, og mestrer mye bedre med et løp der de har norsk både på vg1 og vg2. (Norsklærer)

Denne norsklæreren trekker frem modning som et ytterligere argument – et argument vi tidligere har sett enkelte lærerne bruker for å begrunne dagens ordning. Dette viser at elevenes modning kan forstås på ulike måter. Mens noen lærere mener det er viktig å vente med norsk til vg2 for å gi elevene mer tid til å utvikle seg, argumenterer andre for at eleven har best utbytte av faget når de jobber jevnt med det over to år. Særlig fremheves behovet for kontinuitet og progresjon gjennom utdanningsløpet for minoritetsspråklige elever. En lærer påpeker også at elevene utvikler seg mentalt og sosialt i løpet av videregående skole, og at en del elever ikke forstår konsekvensene av å ha flere avsluttende fag allerede første året. Dette perspektivet kjenner vi igjen fra et av elevintervjuene.

Ett annet argument for å gå tilbake til en gjennomgående fagstruktur handler om funksjonen som norskfaget kan ha for andre fag i opplæringsløpet. Flere lærere trekker frem at de ønsker norsk som støttefag i programfaget, for at elevene skal bruke lese- og skriveaktiviteter som verktøy i innlæringen av yrkesfaget. Denne argumentasjonen husker vi også igjen fra intervjuene med yrkesfaglærerne.

Det kommer frem i kommentarene at elevene strever med å forstå tekster de leser i ulike fag og sliter med å uttrykke seg skriftlig. Innlæring av nye faguttrykk i programfagene nevnes som en stor utfordring – igjen spesielt for elever med innvandrerbakgrunn. Samtidig kan yrkesfaglærerne ha begrenset mulighet til å tilpasse undervisningen til disse språkutfordringene, noe som i verste fall kan føre til farlige situasjoner på verkstedet eller misforståelser i møter med pasienter.

Enkelte lærere trekker frem at de opplevde bedre muligheter for å samarbeide tverrfaglig mellom programfag og fellesfag når fagene ble tilbudt over to år. Dette sitatet viser dette, og videre at læreren ønsker seg mer støtte og hjelp fra norsklærerne i hele opplæringsløpet:

Jeg underviser stort sett elever som sliter veldig med norsk språk. Både lesing og skrivning. Hadde mye mer støtte og hjelp fra norsklærer med yrkesretting og bruk av norskfaget for å lære seg et yrkesfag. Greit at yrkesfaglærerne også skal ha fokus på norskfaget, men det hjelper så fryktelig lite å se på "fjellet" når elevene skal over Mount Everest. De må ha hjelp hele veien.

3.5 Oppsummering av spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen har gitt innsikt i erfaringer, muligheter og utfordringer med konsentrerte løp i engelsk og norsk blant i underkant av 300 lærere. To tredjedeler av respondentene underviser i programfag, mens en tredjedel underviser i fellesfag. Selv om undersøkelsen gir et bredt innblikk i lærernes synspunkter, er det viktig å være oppmerksom på at i spørsmål der alle lærerne har svart, reflekterer den i større grad yrkesfaglærernes erfaringer enn fellesfaglærernes. Samtidig viser svarene fra spørreundersøkelsen en del samsvar med funnene fra intervjuene, noe som gir et solid grunnlag for videre diskusjon av lærernes erfaringer og vurdering av konsentrerte løp.

I denne oppsummeringen belyser vi muligheter og utfordringer fra fellesfaglærernes perspektiv, før vi trekker inn konsekvenser endringen har for ulike elevgrupper, slik de oppleves fra lærernes ståsted. Til slutt oppsummerer vi lærernes videre ønsker for strukturen.

3.5.1 Fellesfaglærernes syn på muligheter og utfordringer

Fellesfaglærerne har ulike syn på hvordan konsentrerte løp endrer undervisningen. Det et flertall kan enes om, er at det har blitt lettere å legge til rette for dybdelæring. Mange deler også oppfatningen om at det blir mulig å inkludere flere temaer i undervisningen og redusere antall vurderingssituasjoner. Samtidig oppgir en betydelig andel å være uenige i dette, noe som kan skyldes at oppholdet i norskfaget krever tid til innhenting og at undervisningen blir mer eksamensrettet.

Fellesfaglærerne er også delte i sine oppfatninger om hvorvidt mulighetene for å yrkesrette undervisningen har endret seg. Få engelsklærere mener at mulighetene har blitt bedre. Engelsklærernes svar kan hovedsakelig forklares med at spesifikke muligheter for yrkesretting mot engelsk fagspråk i valgt programfag på vg2 har forsvunnet.

Få lærere oppgir at skolen har iverksatt kompenserende tiltak for elever som ikke har norsk på vg1.

3.5.2 Konsekvenser for elevgrupper – sett fra lærernes ståsted

Mange lærere opplever at strukturendringen har negative konsekvenser for læringsutbyttet til minoritetsspråklige elever. Nesten like mange mener at også elever med svake faglige forutsetninger er negativt berørt. I fritekstsvarene beskriver flere lærere hvordan disse elevgruppene har fått færre muligheter til å få et godt læringsutbytte etter at norsk ikke lenger undervises på vg1. Enkelte oppgir også at endringen har vært negativ for elever med individuell opplæringsplan (IOP).

For elever med sterke faglige forutsetninger eller høy motivasjon for et lærefag, svarer flertallet at endringen enten har vært positiv eller ikke har hatt noen betydning. Et lignende mønster kommer frem i svarene om konsekvenser for elevgruppens motivasjon, men en del lærere oppgir at det er vanskelig å vurdere disse konsekvensene.

Kun et fåtall av fellesfaglærerne rapporterer om økt fravær i norsk- eller engelsktimene.

3.5.3 Videre ønsker for strukturen i norsk- og engelskfaget

For å kartlegge lærernes ønsker for fremtidig organisering av fagene, ble 190 fritekstsvar analysert. Svarene viser at kun 20 av 130 yrkesfaglærerne ønsker å videreføre dagens ordning, mens nær halvparten av de 60 fellesfaglærerne som besvarte dette spørsmålet, ønsker å beholde den. Blant lærere som kun underviser i norsk er det mange som støtter dagens struktur. Yrkesfaglærernes svar kan tyde på en generell misnøye med dagens ordning, selv om meningene er delte på hva som bør erstatte den. Noen ønsker å flytte norsk til vg1 mens andre vil gå tilbake til den tidligere ordningen. Flertallet av lærerne som underviser i både norsk og engelsk er også splittet mellom disse to alternativene.

Argumentene for å beholde dagens struktur bygger på at den fungerer godt og ivaretar elevenes behov. Flere lærer mener det gir en bedre løsning at elevene får konsentrere seg med ett fag om gangen. Norsklærerne som støtter modellen, fremhever særlig at elevene drar nytte av økt modenhet før de møter norskfaget. De viser også til at norsk er viktig som støtte i overgangen til vg3 – både for elevene som skal i lære og til påbygg. Lærerne som ønsker å bytte rettefølgen på norsk og engelsk, peker særlig på to forhold. For det første at norsk tidlig i løpet gir en mer naturlig progresjon, spesielt for minoritetsspråklige elever og elever med svake faglige forutsetninger. For det andre at yrkesretting av engelsk bør foregå på vg2, når elevene har valgt lærefag og kan utvikle relevant engelsk fagspråk.

Argumentene mot å gå tilbake til gammel ordning henger særlig sammen med at elevene på yrkesfag har godt av å ha en jevn progresjon i fagene og modne med disse over tid. Det kommer elevgrupper som strever med norsk og engelsk til gode. I tillegg ønskes norsk som et støttefag til programfagene begge årene.

Oppsummert tegner det seg et sammensatt bilde av lærernes vurderinger. Til tross for ulike syn, er det bred enighet om at elevenes motivasjon, progresjon og læringsutbytte må stå i sentrum. Uenigheten ligger i hvordan strukturen påvirker disse forholdene. Noen mener konsentrerte løp gir bedre fordypning og læringsutbytte, mens andre frykter at sårbare elevgrupper, spesielt minoritetsspråklige og elever med svake faglige forutsetninger, taper på dette. Dette understreker at strukturendringene oppfattes ulikt, og har skapt både nye muligheter og utfordringer i skolen.

4 Analyser av karakterdata

Vi har gjennomført en analyse av karakterdata for å se om vi kan se forskjeller i karaktergivingen før og etter endringene i norsk og engelsk. En kunne se for seg at endringer i norsk- og engelskfaget førte til endringer i kompetanse, målt ved endringer i karakterer. Spesielt ønsket vi å se om endringene i karaktersettingen var ulik blant de med ulik karakterbakgrunn fra grunnskolen, eller om det skilte seg ut fra for eksempel innvandringsbakgrunn. Dette har både bakgrunn i hva som er pekt på i tidligere forskning, men også ut fra de tydelige signalene vi ser i de kvalitative intervjuene, hvor flere peker på at konsentrerte løp kan være krevende for de som er mindre faglig forberedt. For å se på dette tar vi utgangspunkt i karakterene fra grunnskolen. Det er likevel noen utfordringer med å bruke karakterer fra grunnskolen når vi skal sammenligne ulike tidsperioder.

I perioden vi ser på var det en økning i karaktergjennomsnittet fra grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tall fra andre kilder, slik som nasjonale prøver, tyder likevel ikke på at elevene i samme periode har fått et særlig bedre faglig grunnlag.⁵ Dette fører til at vi ikke kan si at en elev med fem i gjennomsnitt fra før LK20 har de samme faglige forutsetningene for å lykkes i videregående som en elev med 5 etter LK20. Dette kompliseres noe av at det kan se ut som elever på yrkesfag har en litt bedre utvikling i karakterene enn elever på studieforberedende, siden fagopplæring relativt sett har blitt mer populært i perioden (Aaker-nes mfl., 2022).

Vi forsøker å løse dette ved å dele inn elevgruppen i fordelinger, og så sammenligne samme del av fordelingen over tid. Her deler vi elevene inn i kvintiler, basert på karakterfordelingen det året de gikk ut av grunnskolen. Ulempen med denne tilnærmingen er at vi forutsetter at elevene har samme fordeling av ferdigheter hvert år. Den noe økte søkningen til fagopplæring i perioden kunne tilsi at de faglige ferdighetene for de som startet yrkesfag relativt sett gikk noe, men fortsatt veldig lite, opp.

I tabell 4.1 ser vi på utvikling i standpunkt i engelsk før og etter LK20.

⁵ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-8-og-9-trinn>

Tabell 4.1 Endringer i karakterer, engelsk, før og etter konsentrerte løp

	Før LK20		Etter LK20	
	Gjennomsnitt	Standardavv.	Gjennomsnitt	Standardavv.
Standpunkt				
Gjennomsnitt	3,83	1,06	3,89	1,09
Karakterfordeling fra grunnskolen				
0-20 %	2,94	0,95	3,00	1,02
20-40	3,38	0,94	3,50	0,97
40-60	3,77	0,90	3,87	0,93
60-80	4,13	0,86	4,23	0,86
80-100	4,65	0,82	4,74	0,81
Innvandringsstatus				
Ikke innv.	3,87	1,05	3,95	1,10
1,5 gen. innv.*	3,72	1,06	3,81	1,10
Innvandret etter seks år	3,26	1,13	3,17	1,25
N	63 606		77 708	
Skriftlig eksamen				
Karakter	3,36	1,12	3,40	1,14
N	2177		2145	

*To utenlandske foreldre, eller innvandret før seks år (se metodekapittel)

I tabell 4.1 finner vi en liten økning på 0,06 mellom LK06 og LK20. En annen måte å se dette på er at det utgjør seks prosent av en hel karakter. På grunn av det relativt store datamaterialet vi har, er dette en signifikant forskjell, men forskjellen er etter vår vurdering ikke stor.⁶ Man får standpunkt i engelsk etter avsluttet vg1. Før konsentrerte løp fikk man standpunkt etter avlagt vg2. Gitt at man er ett år yngre når man får standpunkt i engelsk nå, kunne man kanskje forventet en liten nedgang etter endringen. Vi ser tvert imot en liten økning. Dette er likevel en liten økning, og på samme tid har vi også opplevd en generell bedring i engelsknivået for disse kullene.⁷

Vi ser ingen tydelige tegn til at de med svakere faglige forutsetninger har tjent eller tapt på konsentrerte løp i engelsk. Det har vært en liten økning i standpunkt jevnt over for alle deler av karakterfordelingen. Både de med høyest og lavest karakter fra grunnskolen har hatt en liten økning i standpunkt i engelsk. Som forventet finner vi at det er en direkte sammenheng med hvor du er i karakterfordelingen fra grunnskolen og hvilken standpunktkarakter du fikk, men vi finner ikke at *endringen* varierer ut fra karakterer fra grunnskolen. Om vi ser på innvandringsbakgrunn ser vi at de uten innvandringsbakgrunn, og de med innvandrerbakgrunn

⁶ Vi sjekket også andelen som får ikke vurdert (IV) og «godkjent». Godkjent i denne sammenheng er de som har fått godkjent faget, men fått fritak for vurdering. Her fant vi totalt sett små endringer før og etter nye læreplaner

⁷ Jamfør at engelsk er et av få fag der man har fått bedre resultat på nasjonale prøver

som har hatt hele skoleløpet i Norge, har en liten økning i standpunktkarakteren. For de med kortere botid i Norge ser vi en liten nedgang. Isolert sett kunne dette underbygge der man i de kvalitative dataene var bekymret for hvordan strukturendringen påvirket minoritetsspråklige. Det var likevel først og fremst i norsk man var opptatt av at dette var en utfordring. I tabell 4.2 ser vi nærmere på norskfaget.

Tabell 4.2 Endringer i karakterer, norsk, før og etter konsentrerte løp

	Før LK20 Gjennomsnitt	Standardavv.	Etter LK20 Gjennomsnitt	Standardavv.
Standpunkt				
Karakter	3,85	1,00	3,84	1,02
Karakterfordeling fra grunnskolen				
0-20 %	2,96	0,84	2,97	0,87
20-40	3,39	0,82	3,43	0,85
40-60	3,79	0,82	3,83	0,83
60-80	4,17	0,79	4,20	0,79
80-100	4,70	0,75	4,45	0,74
Innvandringsstatus				
Ikke innv.	3,89	0,99	3,90	1,00
1,5 gen. innv.*	3,66	0,97	3,63	1,00
Innvandret etter seks år	3,28	0,93	3,26	1,00
N	62 205		45 405	
Skriftlig eksamen				
Karakter	3,53	1,02	3,79	1,14
	2012		976	

**To utenlandske foreldre, eller innvandret før seks år (se metodekapittel)*

Gjennomsnittet av standpunkt i norsk før og etter LK20 er lik. I motsetning til engelsk, ser vi noen forskjeller etter hvor i karakterfordelingen du ligger. De som hadde blant de tjue prosent *høyeste* karakterene fra grunnskolen har en liten nedgang i standpunktkarakteren i norsk etter strukturendringen. I resten av fordelingen er endringene små. Som vi så i intervjuene var det spesielt elevene med faglig svake forutsetninger man var bekymret for fikk et dårligere resultat etter strukturendringene på norsk. Ut fra de analysene vi har gjort her, ser vi ikke at de med lavere karakterer fra grunnskolen skiller seg særlig ut om vi ser på norsk-karakterene. Heller finner vi at de sterkeste gjør det litt dårligere. Gitt at ingenting fra intervjuene forklarer dette, er det vanskelig å knytte dette resultatet direkte til strukturendringene.

Om vi ser på de ulike kategoriene av innvandringsbakgrunn ser vi små forskjeller før og etter ny struktur. De med kortest botid i Norge ser ikke ut til å få særlig mye dårligere standpunktkarakterer i norsk etter ny struktur. Det er en del i disse gruppene som har fritak fra vurdering. En kunne se for seg at dette kunne påvirket gjennomsnittet, men vi ser ikke at dette har endret seg særlig etter ny struktur.

Samlet sett viser analysene av karakterdata liten endring av standpunktkarakterene før og etter ny struktur. Vi finner heller ikke tydelige tegn til at de med

svakere faglige forutsetninger har tjent, eller tapt, på strukturendringene om vi ser på standpunkt. Dette betyr ikke at vi kan konkludere at strukturendringer ikke har hatt konsekvenser i andre fag, men vi finner ikke at karakterene i selve språkfagene har endret seg særlig etter strukturendringen.

5 Samlede observasjoner på tvers

Målet med denne undersøkelsen har vært å undersøke hvordan *strukturendringen* i fellesfagene engelsk og norsk erfares og oppleves for lærere og elever på yrkesfaglig utdanningsprogram. I dette avsluttende kapitlet løfter vi frem noen sentrale observasjoner på tvers i prosjektet. Gjennom intervjuene og deretter en spørreundersøkelse fant vi at opplevelsene, erfaringene og synspunktene angående strukturendringen varierer. Det å samle engelskfaget til vg1 og norskfaget til vg2 har sine muligheter og utfordringer. Hvilke fordeler og ulemper du ser henger blant annet sammen med om du er fellesfaglærer eller yrkesfaglærer, hva du tenker formålet med fellesfagene er, og hvilke mål du som elev har med å gå på et yrkesfaglig utdanningsprogram.

I de følgende avsnittene sammenfatter vi først undersøkelsens sentrale funn før vi deretter løfter frem noen innspill til videre arbeid som Utdanningsdirektoratet skal gjøre. Fremfor å systematisere etter forskningsspørsmålene, har vi samlet funnene i tre overordnede tema, som omhandler: 1) *Læreres opplevelse av strukturendringen varierer mellom fag*, 2) *ordningen slår ut ulikt for ulike grupper av elever* og 3) *rekkefølgen på fellesfagene engelsk og norsk*.

5.1 Læreres opplevelse av strukturendringen varierer mellom fag

5.1.1 Norsklærerne er fornøyde med strukturendringen

Gjennom intervjuene, og deretter i spørreundersøkelsen, forsterkes inntrykket av at norsklærerne er de som er mest fornøyde med at norsk nå er samlet i sin helhet til vg2 på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Å samle norsktimene over ett år, gir mer tid til planlegging, de får færre klasser og blir dermed bedre kjent med elevene. Norsklærerne setter også pris på å møte mer modne elever. Elevene er nå tryggere på hva det vil si å gå på et yrkesfaglig utdanningsprogram. De er sikrere på hva de skal videre, og klarer dermed i større grad enn tidligere å se norskfaget i en større sammenheng, samt koble norskfaget til prosesser videre, i for eksempel

programfag og kommende yrker. Mange av norsklærerne beskriver at de nå møter mer motiverte elever. Norsklærerne viser også til at de opplever et høyere læringsutbytte hos elevene, og de kobler dette sammen med at de nå kan legge til rette for mer variasjon, raskere progresjon og større grad av sammenheng i norskundervisningen. Norsklærerne beskriver også at det å yrkesrette norskfaget, det vil si koble norskfaget opp mot det som skjer i programfagene og praksis, i større grad lar seg gjøre etter strukturendringen. På vg2 skal elevene søke lærlingplass, dermed blir sjangre som søknad og CV relevant å jobbe med i norskfaget. For de elevene som planlegger en direkte overgang til vg3-påbygg, viser norsklærerne til at det å ha norsk på vg2 gjør overgangen til påbygg lettere.

5.1.2 Delte oppfatninger blant engelsklærerne om fagets plassering

I intervjuene ga både norsk- og engelsklærerne uttrykk for at de satte pris på at fagene deres nå var samlet til ett år. Likevel merket vi oss at engelsklærerne, i større grad enn norsklærerne, stilte spørsmål ved hvorfor engelskfaget var lagt til vg1. Sett opp mot funnene fra spørreundersøkelsen, ser vi at engelsklærere i mindre grad enn norsklærerne er fornøyde med at engelskfaget er plassert på vg1.

Flere av engelsklærerne syntes det var krevende å yrkesrette engelskfaget, særlig fordi elevene hadde lite erfaring med de yrkesfaglige programfagene, det å være i praksis eller var nye som elever i yrkesfag. Noen påpekte at det kan virke paradoksalt at elevene skal lære om viktige verktøy og prosesser i yrkene på engelsk, før de lærer det på norsk. Løsningen ble derfor å legge opp til mer generell engelskundervisning.

Selv om både engelsklærere og norsklærerne trakk frem modenheten til vg2-elevene som en fordel for faget, ønsket flere engelsklærere – hvorav mange også underviste i norsk – å flytte norskfaget til vg1. Noen ønsket også å gå tilbake til den gamle ordningen, der engelsk og norskfaget var fordelt over to år.

5.1.3 Yrkesfaglærerne er minst fornøyde med strukturendringen

Det er tydelig, gjennom både intervjuene og spørreundersøkelsen, at yrkesfaglærerne er mest kritiske og ser flest utfordringer med strukturendringen. Yrkesfaglærerne viser til at norskfaget og engelskfaget trengs på både vg1 og vg2. Særlig blir det pekt på at norskfaget fungerer som et viktig støttefag til programfagene. Norskfaget kan støtte og hjelpe elevene til å utvikle sentral kompetanse i lesing og skriving. Det er en tendens til at yrkesfaglærerne ikke vil innta, eller opplever at de har kompetanse til, rollen som lese- og skrivelevere. De viser til at det å hjelpe og veilede elevene med lesing og skriving er noe som bør ligge hos en utdannet norsklærer. Yrkesfaglærerne viser også til at elever som har svake grunnleggende

ferdigheter i norsk, taper med den nye strukturendringen. Yrkesfaglærerne beskriver i tillegg at de opplever at for mange elever på yrkesfag er det krevende å ha så mange timer med norsk og engelsk i uken. Alle timene med fellesfag hjelper ikke på lavt motiverte elever.

5.2 Strukturendringen slår ut ulikt for ulike grupper av elever

Lærerne vurderer at strukturendringen slår ut ulikt for ulike grupper av elever. For elever med svake faglige forutsetninger, særskilte behov og minoritetsspråklige elever kan det se ut til at særlig fraværet av, eller oppholdet i norsk på vg1, kan være en utfordring. Som en oppfølging av dette stilte vi spørsmål i spørreundersøkelsen om skolene satte inn kompenserende tiltak på vg1, for eksempel tilbud om ekstra språkstøtte for de elevene som trengte det. Her svarte mange av lærerne at de var usikre på om det var tilfelle. Som allerede vist bør svaret på dette spørsmålet i spørreundersøkelsen tolkes med forsiktighet, men samtidig vil vi løfte frem at dette er noe som bør undersøkes nærmere, siden dette kan innebære at elever ikke får oppfylt språkrettighetene sine.

Ut fra lærerne og elevenes vurdering, kan det se ut til at de elevene som er best tjent med strukturendringen, er de elevene som har sterke faglige forutsetninger. Både i intervjuer og i fritekstsvare i spørreundersøkelsen kommer lærerne inn på at strukturendringen muligens slår ulikt ut for elevene. Hvis vi ser dette opp mot funn vi har vist til tidligere, som at yrkesfaglærerne opplever det som krevende å være lese- og skrivefag, og at pausen fra norskfaget på vg1 gjør at elevene bruker tid på å komme inn i norskfaget igjen, kan det stilles spørsmål ved hvem oppholdet i norsk er best for. Dette spørsmålet berører samtidig formålet til norskfaget på yrkesfag. Både elever og norsklærere viser til at det å ha norsk på vg2 er en god forberedelse til norskfaget på vg3-påbygg. Om norskfaget først og fremst skal forberede til vg3-påbygg, eller om det skal være et fag som støtter programfagene, gir språkopplæring og leder elevene frem til relevant sluttkompetanse på yrkesfag, bør derfor drøftes videre.

Flere lærere peker altså på at norsk på vg2 kan være uheldig for elever med svake forutsetninger og elever som er minoritetsspråklige. Vi ser likevel ikke at strukturendringene slår ut ulikt for ulike grupper om vi ser på selve karakterene som blir gitt i norskfaget. Analyser av standpunkt-karakterer før og etter strukturendringen viser at de med svakest faglige forutsetninger gjør det relativt sett likt før og etter LK20, både i norsk og i engelsk. Samtidig er det klart at de utfordringene som lærerne peker på, ikke nødvendigvis gir seg utslag i selve språkfagene, men heller handler om forberedthet i programfagene.

5.3 Rekkefølgen på fellesfagene norsk og engelsk

Siden et hovedbilde etter intervjuene med lærere og elever var at det ble stilt spørsmål ved rekkefølgen på fellesfagene engelsk og norsk, ble det utformet et konkret spørsmål om dette i spørreundersøkelsen. Svarene fra spørreundersøkelsen viste at norsklærerne er mest positive til en videreføring av dagens ordning. Engelsklærerne er mer delte, mens yrkesfaglærerne i minst grad ønsker en fortsettelse av strukturendringen. Yrkesfaglærerne delte seg i om de ønsket å flytte norsk til vg1, eller gå tilbake til gammel ordning, der norskfaget og engelskfaget var fordelt over to år. Det vises til flere faglige argumenter, som eksempelvis faglig læringsutbytte hos elevene, mulighetene for reell yrkesretting, sammenhenger mellom fagene på yrkesfag, og at det er mest naturlig å lære på norsk før en lærer det på engelsk, når det argumenteres for at norsk bør plasseres på vg1. I intervjuene med fellesfaglærerne, viste et flertall til at det var mest naturlig at elevene først hadde norsk på vg1 og deretter engelsk på vg2. Det ser dermed ut til, basert på vår undersøkelse, at rekkefølgen på fagene engelsk og norsk bør vurderes.

5.4 Avsluttende refleksjoner

På bakgrunn av funnene som er presentert drøftes avslutningsvis tre temaer som trer frem i denne undersøkelsen. Disse kan gi viktige innspill til det videre arbeidet Utdanningsdirektoratet skal gjøre. Det første tema handler om hvilke elever som ser ut til å vinne og tape på strukturendringen. Det andre tema vi vil løfte fram, handler om hvilke stemmer som bør tillegges mest vekt. Det tredje handler om hva målsettingene med fellesfagene på yrkesfag skal og bør være. Dette siste temaet kan ses i sammenheng med det pågående arbeidet i Utdanningsdirektoratet med å utvikle en ny struktur og nytt innhold i framtidens videregående opplæring⁸.

5.4.1 Hvilke elever vinner og taper på strukturendringen?

Det tegner seg et bilde gjennom denne undersøkelsen av at strukturendringen slår ut ulikt for ulike typer av elever. Både fellesfaglærerne, men spesielt, yrkesfaglærerne, ser dette. Inntrykket er at faglig sterke elever får nytte av den økte faglige konsentrasjonen, mens elever med språklige utfordringer, herunder elever med minoritetsspråklig bakgrunn og svake faglige forutsetninger heller får en ulempe med at norsk ikke lenger er på vg1.

I første omgang kan en tenke seg at det å sette inn kompenserende tiltak, for eksempel tilbud om språkopplæring på den lokale skolen for de elevene som

⁸ <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/rammeverk-innhold-struktur-videregaende-opplaring/>

trenger dette, kan være en løsning. Om dette løser de reelle utfordringene som disse elevene står i, mener vi er en problemstilling som bør drøftes videre. Hvis en ordning som er innført medfører behov for flere og nye tiltak som kan kompensere, åpner det opp for om strukturendringen svarer på det den var ment å løse.

Målsettingene med strukturendringen var blant annet mer helhet, kontinuitet og sammenheng i undervisningen, samt å legge bedre til rette for dybdelæring, yrkesretting og samarbeid mellom lærere på yrkesfaglig utdanningsprogram. Blant respondentene i vår undersøkelse, virker det ikke som samarbeidet mellom lærere har endret seg vesentlig, men at yrkesretting av norskfaget på vg2 i størst grad fungerer etter hensikten. Yrkesretting i engelskfaget kan se ut til å ha blitt vanskeligere, siden elevene ennå har lite erfaring med de yrkesfaglige programfagene og det å være i praksis, og mange ennå ikke har valgt fagretning. Engelsklæreren forteller at de legger opp til et mer generelt engelskfag. Slik fellesfaglærerne samlet sett opplever det, har det blitt større grad av kontinuitet, sammenheng og progresjon i fellesfagundervisningen. Slik yrkesfaglærerne ser det – og de ser elevene i flere fag og situasjoner enn det fellesfaglærerne gjør – er strukturendringen krevende for mange elever, særlig for de elevene som har faglige utfordringer og lav motivasjon i fellesfagene.

Hvis strukturendringen som er innført ikke fører til at elever med svake faglige forutsetninger får et økt læringsutbytte, nok støtte og hjelp, økt mestring og motivasjon, kan det stilles spørsmål ved hvem strukturendringen egentlig er best for. Stortingsmeldingen *Fullføringsreformen* (Kunnskapsdepartementet, 2021) viser til flere gjenstridige utfordringer som videregående opplæring bør løse. Blant annet nevnes det at videregående opplæring i for liten grad tilpasses elever med svake faglige forutsetninger og at fagopplæringen ikke dekker elevenes og arbeidslivets behov godt nok (s. 8). Basert på vår undersøkelse kan det se ut til at grepet strukturendring i engelsk og norsk ikke bidrar til å løse de nevnte gjenstridige utfordringene. Når i tillegg denne undersøkelsen finner at samarbeidet mellom lærere ikke har endret seg i vesentlig grad med strukturendringen, kan det også stilles spørsmål ved om målet om økt yrkesretting av fellesfagene faktisk lar seg realisere innenfor dagen rammer.

5.4.2 Hvilke stemmer bør vektes sterkest?

Et sentralt poeng å diskutere i lys av funnene i denne undersøkelsen er også hvilke stemmer som bør vektes mest når det gjelder om strukturendringen fungerer. Som vist til over, er i de fleste tilfeller yrkesfaglærerne tettere på elevene enn det fellesfaglærerne er. I all hovedsak er yrkesfaglærere kontaktlærere, de har gjerne elevene i flere timer, i flere fag og følger elevene opp i praksis. Det at fellesfaglærerne beskriver at de nå blir bedre kjent med elevene, kan bruke mer tid på

planlegging og variere fellesfagundervisningen mer, er et interessant funn, men løfter spørsmålet – hvem vet best hva som gagnar elevene på yrkesfag?

Som vi nevnte innledningsvis, er det lite forskning på fellesfagene på yrkesfag. Fellesfagene angår både fellesfaglærere, elever og yrkesfaglærere, men sjelden blir fellesfagenes innhold og praktisering belyst ved hjelp av ulike aktørers erfaringer og synspunkter. En bred og helhetlig inngang til å undersøke fellesfagene gir en bedre forståelse og et mer sammensatt bilde enn hvis kun én aktørgruppe uttaler seg. Denne studien har innhentet noen elevstemmer, men det skulle gjerne vært flere. I spørreundersøkelsen er det omtrent dobbelt så mange yrkesfaglærere som har svart, som norsklærere og engelsklærere. Skolelederperspektivet er ikke inkludert i denne studien. Isolert sett gir funnene i denne undersøkelsen anledning til å reflektere over relevante aktører og stemmer, men det er en begrensning ved studien at balansen mellom de ulike stemmene kunne vært bedre. Samtidig er det en utfordring, når en belyser en sak ved hjelp av flere aktører, at bredde-perspektivet blir mer fremtredende enn dybdeforståelsen. Om det er de som underviser i fellesfagene, de som trenger støtte *fra* fellesfagene, eller de elevene som *har* fellesfagene, og som får karakterer i disse på vitnemålet sitt, som skal ha den sterkeste stemmen, bør vektes nøye opp mot hverandre.

5.4.3 Hva er målsettingene med fellesfag på yrkesfag?

En ikke ukjent diskusjon er hva målsettingene med fellesfagene på yrkesfag skal være (Sundby, 2024). Med skolereformen i videregående skole på midten av 1970-tallet ble gymnas og yrkesskoler slått sammen. Noe av bakteppet var at videregående opplæring skulle bli en mulighet for flere, og at overgangen fra et yrkesfaglig løp til et allmennfaglig løp skulle bli enklere (Skarpenes, 2007). Tankesettet med gode overgangsmuligheter mellom yrkesfag og studieforbereidende har vært en rød tråd i skolereformene i videregående skole siden. Det at alle skal ha like muligheter, er et definerende trekk ved demokratiske samfunn. I dag har fellesfagene likt omfang uavhengig av om du går på yrkesfag eller studieforbereidende utdanningsprogram. Innholdet er også i hovedsak likt, selv om læreplanene fra 2020 har en noe tydeligere yrkesretting sammenlignet med før.

Flere av yrkesfaglærerne i vårt materiale viser til at fellesfagene først og fremst bør støtte elevene frem til en relevant sluttkompetanse, slik at de kan utføre yrkene som de skal ut i. Yrkesfaglærerne legger også til grunn en forståelse av at norsk- og engelskfaget på yrkesfag, i hovedsak, bør være språklige støttefag som hjelper elevene med å utvikle de lese- og skriveferdighetene de trenger i programfagene og yrkene. I denne forståelsen blir norskfaget et verktøy og redskapsfag (Hellne-Halvorsen, 2019).

Fellesfaglærerne, men også elevene i dette materialet, utvider forståelsen av hva norskfaget er. Flertallet av elevene vi snakket med hadde planer om å gå rett over på vg3-påbygg. For disse elevene var målet med norskfaget at de skulle bli best mulig forberedt til det som ventet dem på påbygg. De beskrev en forventning om at det norskfaget som møtte dem på påbygg, var det «tradisjonelle» norskfaget, sammensatt av mye lesing, skriving, språk og litteratur. Gjennom norskfaget på påbygg, ville de forberedes til videre studier i høyere utdanning. Den «tradisjonelle» forståelsen av norskfaget kan også gjenkjennes i beskrivelsene til norsklærerne. Norsklærerne beskriver norskfaget som mangesidig, at faget har en rekke mål i seg, nemlig både danne og bidra inn i en identitetsutvikling, støtte lesing og skriving, men også gi opplevelser og gi elevene møter med ulike typer av litteratur. Et mangesidig fag kan også gjenkjennes når engelsklærerne beskriver faget sitt, men som elevintervjuene fikk frem, kan det å gjøre engelskfaget yrkesrettet også oppleves «kunstig» eller mindre nyttig, hvis yrkesrettingen ikke oppleves som relevant av elevene.

Samlet sett gir funnene i denne rapporten anledning til å reflektere over hva fellesfagene på yrkesfag skal bidra til. Både i Lied-utvalget (NOU 2019: 25)⁹ og Fullføringsreformen (2021) gis det signaler om at målsettingene med fellesfagene på yrkesfag bør være økt relevans for elevenes sluttkompetanse på yrkesfag. Basert på vår undersøkelse kan det se ut til at strukturendringen i fellesfagene engelsk og norsk ikke ble et skritt i riktig retning av mer relevant sluttkompetanse for elevene på yrkesfag. Vi finner ikke at samarbeidet på tvers av fag har endret seg vesentlig, og siden samarbeid mellom fellesfag og yrkesfagene er en viktig forutsetning for yrkesrettede og relevante fellesfag på yrkesfaglig utdanningsprogram, kan dette være noe å sette søkelys på fremover.

⁹ Utvalgets mandat var å vurdere styrker og svakheter ved dagens videregående opplæring, og å komme med forslag til endringer i strukturen, organiseringen og fagsammensetningen i opplæringen.

Referanser

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Dyrnes, E. M. (2021). Identitetsskaping gjennom yrkesretting av fellesfaget matematikk på vg1 bygg- og anleggsgag i videregående skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 105(5), 524-535. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-09>
- Fiskerstrand, P. (2017). *Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2019). To kontekster-to skrivepraksiser? Skrivning i skole og bedrift i fag-og yrkesopplæringen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 43–65. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199143>
- Hiim, H. (2014). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2020). The quality and standing of school-based Norwegian VET. *Journal of Vocational Education & Training*. 72(2), 228-249. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2020.1734062>
- Høst, H., Seland, I., & Skåholt, A. (2013). *En undersøkelse av elever i tre yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole*. NIFU-rapport 16/2013. <https://www.nifu.no/rapporter/yrkesfagelevers-ulike-tilpasninger-til-fagopplaering-en-undersokelse-av-elever-i-tre-yrkesfaglige-utdanningsprogram-i-videregaende-skole/>
- Iversen, J. M. V., Haugset, A. S. Wendelborg, C., Martinsen, A., Røe, M., Nossun, G., & Stene, M. (2014) Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med sammenstilling og analyser [Rapport 2014: 16]. Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Lødding, B., Kindt, M. T., Vennerød-Diesen, F. F., Randen, G. T., Grøgaard, J. B., Tahir, H., & Samuelsen, Ø. A. (2024). Vilkår for inkluderende opplæring: Sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever. (Rapport 2024:4). NIFU. <https://hdl.handle.net/11250/3132566>
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Nordby, M., Reitan, M., & Jónsdóttir, G. (2019). To naturfagslærere og deres undervisning i naturfag for yrkesfagelever. *Nordic Studies in Science Education*. 15(1). <https://doi.org/10.5617/nordina.5444>
- NOU 2019: 25 (2019). *Med rett til å mestre – Struktur og innhold i videregående opplæring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947>
- Rondestvedt, A. (2019). *Yrkesretting og praktisk anvendelse av fellesfagene: en studie av yrkesutdanningens arbeid med yrkesretting av fellesfag ved de teknologiske programområdene elektrofag, teknikk og industriell produksjon og transport og logistikk*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole*. Abstrakt forlag
- Skarpaas, K. G. & Hellekjær, G. O. (2021). Vocational orientation – A supportive approach to teaching L2 English in upper secondary school vocational programmes. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100064>
- Skålholt, A., Aakernes, N., Andresen, S., Aspøy, T. M., Dahlback, J., Høst H., Johannesen, H. S., Lillebø, O. S., Lyckander, R. H., Lysvik, R. R., Nyen, T. & Vagle, I. (2023). Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 2. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/3083924>
- SSB (2019). Utdanningsløp blant innvandrerne og norskfødte med innvandrerforeldre. <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/artikler/utdanningslop-blant-innvandrerne-i-norge>
- Stene, M., Haugset, S. A. & Iversen, J. M. V. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. En kunnskapsoversikt*. [Rapport 2014:1]. Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Sundby, A. H. (2024). Yrkesretting i norskfaget på yrkesfag – et krysspress mellom flere hensyn? *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*. <https://journals.oslomet.no/index.php/yrke/article/view/5771>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Sluttrapport fra FYR-satsningen. *fyr-sluttrapport_-_til_kd08082017.pdf*
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Høring – Forslag til endringer i fellesfagene norsk og engelsk for yrkesfaglige utdanningsprogram. <https://hoering.udir.no/Hoering/174>
- Utvær, B. K. (2015). Meningsfull fag- og yrkesopplæring – betydningen av aspirasjoner, motivasjon og ulike former for støtte. I K. H. Hansen, T. L., Hoel &

G. Haaland (red.). *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 178-196). Fagbokforlaget.

Aakernes, N., Andresen, S. Bergene, A. C. Dahlback, J. Høst H., Johannesen, H. S., Skåholt, A., Tønder, A. H. & Vagle, I. (2022). Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 1: Bakgrunn, prosess og implementering på vg1. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2990375>

Tabelloversikt

Tabell 1.1 Oversikt over utvalg av skoler.....	14
Tabell 1.2 Oversikt over informanter i intervjuene.....	15
Tabell 1.3 Lærernes undervisningsfag (flere svar mulig).....	16
Tabell 1.4: Utdanningsprogram yrkesfaglærerne underviser i (flere svar mulig).....	17
Tabell 4.1 Endringer i karakterer, engelsk, før og etter konsentrerte løp.....	62
Tabell 4.2 Endringer i karakterer, norsk, før og etter konsentrerte løp.....	63

Figuroversikt

Figur 3.1: Enig/uenig i endringer i undervisningen i engelsk/norsk etter at konsentrert løp ble innført. Andel blant fellesfaglærere (N=78).....	40
Figur 3.2: Enig/uenig i endringer i undervisningen etter at konsentrert løp ble innført. Øverste påstand besvart av norsklærere, nederst av fellesfaglærere. Antall.....	41
Figur 3.3: 'I hvilken grad opplever du at konsentrert løp har påvirket mulighetene for yrkesretting i norsk-/engelskfaget?'. Fellesfaglærere. Antall (N=82).....	42
Figur 3.4: 'I hvor stor grad opplever du at et konsentrert løp i faget legger til rette for ...'. Yrkesfaglærere og fellesfaglærere uten undervisningserfaring før LK2020. Antall (N=43-46).....	43
Figur 3.5: 'Hva stemmer for din skole?'. Fellesfaglærere. Antall (N=87-90).....	44
Figur 3.6: Grad av samarbeid mellom lærere på vg1. 'I hvor stor grad samarbeider du som ...'. Yrkesfaglærere vg1. Prosent.	45
Figur 3.7: Grad av samarbeid mellom lærere på vg1. 'I hvor stor grad samarbeider du som ...'. Engelsklærere. Antall (N=51).	46
Figur 3.8: Endringer i samarbeid. Yrkesfaglærere vg1. Prosent (N=97-99).....	46
Figur 3.9: Endringer i samarbeid. Engelsklærere. Antall (N=37-39).....	47
Figur 3.10: Grad av samarbeid mellom lærere på vg2. 'I hvor stor grad samarbeider du som ...'. Yrkesfaglærere vg2. Prosent.	47
Figur 3.11: Grad av samarbeid mellom lærere på vg2. 'I hvor stor grad samarbeider du som ...'. Norsklærere. Antall (N=63-65).....	48
Figur 3.12: Endringer i samarbeid. Yrkesfaglærere vg2. Prosent (N=130-131)	48
Figur 3.13: Endringer i samarbeid. Norsklærere, antall (N=50-51).....	49
Figur 3.14: Konsekvenser for elevgruppers læringsutbytte. Yrkesfaglærere og fellesfaglærere. Prosent (N=270-271).....	50
Figur 3.15: Konsekvenser for elevgruppers motivasjon. Yrkesfaglærere og fellesfaglærere. Prosent (N=265-266).....	51

Figur 3.16: 'Opplever du at konsentrert løp har ført til noen endringer i fravær blant elevene i undervisningen?' Norsk- og engelsklærere. Antall.....52

Figur 3.17: Hvordan bør strukturen for norsk- og engelskfaget i yrkesfag være fremover, etter lærergrupper. Yrkesfaglærere og fellesfaglærere. Antall (N=190)53

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no